HW 2P9K G

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogiſche Vierteljahrſchrift.

Zeitſchrift für das Geſammtſchulweſen.

Unter Mitwirkung von

Director Dr. Curtman, Rector Dr. Eckſtein, Profeſſor Kapff,
und Andern

herausgegeben

von

Rector Dr. Schnitzer
in Reutlingen.

Fünfter Jahrgang; Erſtes Heft.
(Erſte Hälfte.)

Oberschule
Öhringen
Lehrerbücherei
P 82

Stuttgart.
Verlag von Ebner & Seubert.
1849.

KE 368/8 (5)

HARVARD UNIVERSITY LIBRARY

Artikel VI. der deutſchen Grundrechte.

§. 22. Die Wiſſenſchaft und ihre Lehre iſt frei.

§. 23. Das Unterrichts- und Erziehungsweſen ſteht unter der Oberaufſicht des Staates und iſt, abgeſehen vom Religionsunterricht, der Beaufſichtigung der Geiſtlichkeit als ſolcher enthoben.

§. 24. Unterrichts- und Erziehungsanſtalten zu gründen, zu leiten und an ſolchen Unterricht zu ertheilen, ſteht jedem Deutſchen frei, wenn er ſeine Befähigung der betreffenden Staatsbehörde nachgewieſen hat. Der häusliche Unterricht unterliegt keiner Beſchränkung.

§. 25. Für die Bildung der deutſchen Jugend ſoll durch öffentliche Schulen überall genügend geſorgt werden. Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegbefohlenen nicht ohne den Unterricht laſſen, welcher für die unteren Volksſchulen vorgeſchrieben iſt.

§. 26. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener. Der Staat ſtellt unter geſetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden aus der Zahl der Geprüften die Lehrer der Volksſchulen an.

§. 27. Für den Unterricht in Volksſchulen und niederen Gewerbeſchulen wird kein Schulgeld bezahlt. Unbemittelten ſoll auf allen öffentlichen Unterrichtsanſtalten freier Unterricht gewährt werden.

§. 28. Es ſteht einem Jeden frei, ſeinen Beruf zu wählen und ſich für denſelben auszubilden, wie und wo er will.

I. Abhandlungen.

Die Umgeſtaltung des Volksſchulweſens.

Eine Stimme aus der Volksſchule.

Wir ſtehen an dem Eingange eines Zeitabſchnittes, in welchem ein neues Gebäude der politiſchen, bürgerlichen, kirchlichen, gewerblichen, wiſſenſchaftlichen und ſelbſt Kunſtbeſtrebungen aufgeführt wird. — Als Bauleute arbeiten neben Fürſten, Staatsmännern und Gelehrten auch Gewerbs- und Landleute, Jeder nach ſeiner Befähigung. Sollte da derjenige Stand, in deſſen Hand ein Werk von tieferer Bedeutung liegt, als es bisher anerkannt wurde, — ſollte da der Schulſtand allein ein unberufenes Glied in der großen Kette der Mitarbeiter ſein? Als Volksſchullehrer beſcheiden wir uns, die vielſeitigen, unſerem Berufe ferner liegenden Beſtrebungen den geeigneten Händen zu überlaſſen; aber in Sachen des Volkserziehungsweſens glauben wir berufen zu ſein, thatkräftig mitzuwirken.

Die öffentliche Stimme iſt für uns. Das Volk weiß, daß es die Grundlage ſeiner Bildung und ſoweit es nicht höhere Lehranſtalten beſucht, den größeren Theil ſeines geiſtigen Beſitzthums — wenigſtens mittelbar — der Volksſchule zu verdanken hat.

Indeſſen läßt ſich nicht verkennen, daß die Volksſchule an manchen, ihre Wirkſamkeit hemmenden Mängeln und Gebrechen leidet, die um ſo fühlbarer werden, je mehr ſich auf der einen Seite die Forderungen des Lebens nicht allein nach größerer Gewandtheit des Denkens, ſondern auch nach einem umfangreicheren, ſicheren Maße des Wiſſens ſteigern, auf der andern

Digitized by Google

Seite der Menſch im mißlichen Kampfe um die phyſiſche Exiſtenz eines bleibenden höheren Eigenthums zur Erhebung und Auffriſchung des Geiſtes bedarf.

Die Volksſchule hat bisher das nicht geleiſtet, was ſie ſoll. Die Urſachen liegen nach unſerer beſcheidenen Anſicht

A. in den öffentlichen Zuſtänden und in dem Gemeindeleben,

B. in der bisherigen Schulverfaſſung,

C. in dem Lehrerſtande ſelbſt.

A. Die Schulerziehung macht einen weſentlichen Beſtandtheil des geſammten Volkserziehungsweſens aus.

Zweck der Volkserziehung iſt, ein ſittlich-religiöſes, lebensfrohes, ſelbſtbewußtes und thatkräftiges Volk heranzubilden.

Als umfaſſendſtes Mittel erſcheint die Erweckung eines edeln Gemeinſinnes, eines geſunden Volksgeiſtes. Dieſem wird Bahn gebrochen durch ein auf den Grundſatz allgemeiner Menſchenliebe auferbautes Familien- und Gemeindeleben, durch Selbſtthätigkeit und möglichſte Selbſtſtändigkeit der einzelnen und der Körperſchaften. Wir begrüſen daher die Oeffentlichkeit und das thätige Mitwirken aller Stände bei Berathung des ſtaatlichen und gemeindebürgerlichen Lebens, Preßfreiheit, Geſchwornengerichte, Volksverſammlungen, umfaſſendere Maßregeln zum Schutz der Induſtrie, des Handels und des Ackerbaues, als höchſt wirkſame Hebel auch zur geiſtigen und ſittlichen Bildung des Volkes. In ſo weit unſere Stellung, unſere Kräfte und Mittel es geſtatten, fühlen wir uns als Bürger des Staates berufen, zur Wahrung und weiſen Benützung dieſer koſtbaren Güter und Unterpfänder der geiſtigen Freiheit und des leiblichen Wohls das unſrige beizutragen, vor Allem aber darauf hinzuwirken, daß Gottes- und Nächſtenliebe die der Entfaltung des Gemeinſinnes ſo ſehr zuwider laufenden Cardinaluntugenden des Eigennutzes, des Neides, der Zwietracht, der Genußſucht mehr und mehr ausmerze.

Haben wir ein politiſch mündigeres, ein ſittlich gehobeneres Volk, iſt Mangel und Noth minder allgemein, ſo iſt manches Schulübel, unter dem wir gegenwärtig ſeufzen, ſchon im Keime erſtickt. Eine freiere Geſtaltung des öffentlichen Lebens, Gemeingeiſt, höherer Sinn für geiſtige Intereſſen und ſittliche Würde

Digitized by Google

werden dem Samen den die Volksſchule ausſtreut, einen fruchtbareren Boden bereiten.

Das eben Geſagte gehört bis jetzt noch zum großen Theil ins Reich der Wünſche; daß es Wahrheit werde, dazu hat auch die Volksſchule nach Kräften mitzuwirken. Soll aber, was zur Erfüllung ihrer Aufgabe ſo nothwendig iſt, der Einfluß der Schule auf das Leben erhöht, ſoll er ſegensreicher werden, ſo muß

B. die geſammte ſeitherige Schulverfaſſung den Verhältniſſen und Forderungen der Neuzeit angemeſſen umgeſtaltet werden.

I. In Beziehung auf die Leitung und Beaufſichtigung der Volksſchule.

1) Die unmittelbare perſönliche Beaufſichtigung des Lehrers durch den Localſchulinſpektor falle weg; es werde dem Lehrer in Bezug auf ſeine Wirkſamkeit in der Schule eine freiere und würdigere Stellung eingeräumt.

2) Ein örtlicher Schulrath, beſtehend aus dem erſten Geiſtlichen, dem Ortsvorſteher, einem Hauptlehrer und einigen gewählten Mitgliedern bilde unter dem Vorſitz des Schulinſpektors die berathende Behörde für das örtliche Schulweſen.

3) Der Schulinſpektor ſei die erſte geſetzliche Inſtanz für den Lehrer. Dieſes Amt werde nur Männern übertragen, die ſich durch mehrjährige Uebung die nöthige praktiſche Befähigung erworben und ein entſprechendes Examen erſtanden haben. Zu den Obliegenheiten des Schulinſpektors gehören: die von den Lehrern entworfenen Lehrpläne zu prüfen, zu genehmigen und dem Ortsſchulrathe zur Einſicht vorzulegen; die Lehrerkonferenzen zu leiten und die Bezirksleſebibliothek zu beaufſichtigen; die Schulen jährlich einmal zu inſpiciren, aber auch ſonſt je nach Bedürfniß öfters zu beſuchen. Der Schulinſpektor ſei verpflichtet, zu den jährlichen Schulviſitationen je 2, nach beſtimmtem Turnus wechſelnde Lehrer des Bezirks beizuziehen und ihnen bei Feſtſtellung des Urtheils über den Befund eine gutächtliche Stimme einzuräumen. In der der jährlichen

Digitized by Google

Schulprüfung folgenden Schulrathsſitzung werde unter dem Vorſitz des Schulinſpektors ein Schulbericht und die Prädicirung der Lehrer in Tabellenform entworfen.

In dieſe Tabelle wären auch die Conferenzzeugniſſe einzutragen. Der Schulbericht werde jährlich durch den Schulinſpektor der Oberſchulbehörde eingereiht, nachdem zuvor ſämmtliche betreffende Lehrer von dem Inhalte deſſelben amtlich in Kenntniß geſetzt worden.

4) Berathend ſtehe dem Schulinſpektor der Bezirksſchulrath zur Seite, zur Hälfte aus Lehrern, zur Hälfte aus beſonders gewählten Mitgliedern beſtehend.

5) Das Landeskollegium für das geſammte Erziehungs- und Unterrichtsweſen aller Confeſſionen bilde die Oberſchulbehörde. Unter ihr ſtehen die Gelehrten- und die Volksſchulen. Sie werde zuſammengeſetzt aus Männern jeder Art dieſer Schulen. Das Referat werde je einem der betreffenden Schulabtheilung Angehörigen übertragen. Dieſe Behörde nehme die Lehrerprüfungen vor, wovon indeſſen das Beförderungsexamen wegfallen dürfte.

Die Oberſchulbehörde ſtehe unmittelbar unter dem Miniſterium des Kirchen- und Schulweſens.

6) Berathend ſtehe der Oberſchulbehörde der Landesſchulrath zur Seite, der aus Schulinſpektoren, Lehrern und gewählten Mitgliedern, die nach einem beſtimmten Turnus wechſeln, zuſammengeſetzt werde, und ſich alle 2 Jahre verſammle.

II. In Beziehung auf die Aufgabe der Volksſchule.

1) Die Volksſchule hat die Aufgabe, die Jugend zur Religioſität, Sittlichkeit und bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Sie iſt ſomit neben der Familie der breite Boden, aus dem das kirchliche und bürgerliche Leben ſich entfaltet.

2) Der plötzliche Uebergang aus der Schule in das öffentliche Leben iſt unter allen Umſtänden für die erworbene Bildung und Geſittung ſo gefährlich, daß die Erziehung nothwendig auf Vermittlung deſſelben denken muß. Das

Digitized by Google

kräftigſte Mittel iſt die Gründung geſetzlich normirter Fortbildungsſchulen. Mit dem Hauptzwecke dieſer Anſtalten, die Jugend an Geſetzlichkeit, an Achtung vor frommer Sitte, an Genügſamkeit und Ordnung zu gewöhnen und ihr zur Bildung eines feſten, ehrenhaften Charakters zu verhelfen, wäre der andere nicht minder wichtige Zweck zu verbinden, die geiſtige, gewerbliche, gemeinde- und ſtaatsbürgerliche Bildung des Volkes durch Populariſirung einſchlägiger Gegenſtände der Wiſſenſchaft, durch Vervollkommnung der Technik aller Erwerbszweige, durch Bekanntmachung mit dem Gemeinde- und Staatshaushalte kräftig zu fördern. Als weſentliche Unterrichtsgegenſtände wären aufzunehmen: die ſogenannten Realien, Staatsverfaſſung und Zweige der Geſetzgebung, Zeichnen, Formenlehre und Gewerbliches. Die Fortbildungsſchule beſtehe nur für das männliche Geſchlecht und umfaſſe bei wöchentlich 4 Stunden 3 Jahre.

Das weibliche Geſchlecht beſuche wie bisher, und zwar ebenfalls 3 Jahre die Sonntagsſchule, in welcher neben der Wiederholung des früher Gelernten hauptſächlich ſolche Gegenſtände zu behandeln wären, welche die gemüthliche Bildung fördern und ſich auf die weibliche Beſtimmung ſpeciell beziehen.

3) Neben und nach der Fortbildungsſchule dürfte es nach Umſtänden für die männliche Jugend wünſchenswerth ſein, wenn ſich der Lehrer dazu verſtände, die Tagesgeſchichte des Vaterlandes, wie die des Auslandes vorzutragen.

4) Was den Religionsunterricht in der Volksſchule betrifft, ſo liege derſelbe mit Ausnahme der bibliſchen Geſchichte und des kurſoriſchen Bibelleſens, von Anfang bis zu Ende ganz dem Geiſtlichen ob, der ihn in feſtgeſetzten Stunden zu geben habe. Dabei erwarten wir aber von jedem Lehrer, daß er nicht nur im Allgemeinen die religiös-ſittliche Bildung der Jugend den Hauptzweck all ſeines unterrichtlichen und erziehlichen Wirkens ſein laſſe, ſondern auch da, wo es nöthig iſt, den

Digitized by Google

Religionsunterricht des Geiſtlichen vorbereite, oder erläuternd und ergänzend wiederhole.

In der Fortbildungs- und in der Sonntagsſchule habe der Geiſtliche keinen Unterricht zu ertheilen.

III. In Beziehung auf Stellung und Gehaltsverhältniſſe der Lehrer.

1) Den Lehrern werde ein amtlicher Charakter im Staate gegeben und ſollen dieſelben bei allen Wahlen wahlberechtigt und wählbar ſein.

2) Die Beſoldungsverhältniſſe betreffend, unterlaſſen wir uns näher auszuſprechen, indem wir den gegenwärtig an der Staatsverwaltung oben an ſtehenden Männern eben ſo wie der öffentlichen Stimme vertrauen, daß die gegründeten Klagen des Volksſchullehrerſtandes über unzureichende Beſoldung endlich Erhörung finden und die Gehalte mit der Mühewaltung und Leiſtung, die ſich in Folge größerer Anforderungen in Zukunft eher vermehren, als vermindern wird, in ein entſprechenderes Verhältniß gebracht werden werden, was um ſo dringlicher erſcheint, da die Berufsthätigkeit des Lehrers durch Nahrungsſorgen nothwendig beeinträchtigt wird.

3) Die Lehrer ſollen ihre Beſoldung künftig nicht mehr aus der Gemeindekaſſe beziehen.

4) Mit jedem Schuldienſte ſei ein entſprechender Gütergenuß verbunden.

5) Die Meßnerei werde vom Schuldienſte getrennt. Hierin erkennen wir in Verbindung mit dem unter I. 1. Geſagten das ſicherſte Mittel, ſelbſtſtändigere und charakterfeſtere Lehrer zu bekommen und die vielfältigen, für die Gemeinden ſo ärgerlichen Mißhelligkeiten zwiſchen Geiſtlichen und Lehrern zu beſeitigen.

6) Mit den Organiſtendienſten habe es ſein Verbleiben wie bisher.

C. In Beziehung auf das Lehrerperſonal ſelbſt erkennen wir offen an, daß ſeine Bildung zwar eine vielſeitige, aber mangelhafte iſt, und daß es theils in Folge hievon, theils in Folge der ökonomiſchen Lage der Lehrer und der zu geringen

Digitized by Google

Ausſicht auf — durch Fähigkeit und Würdigkeit begründete — Beförderung vielfältig an Trieb zu beruflicher Fortbildung fehlt. Ohne gute Lehrer aber gibt es keine guten Schulen und ohne dieſe kein zur Geſetzlichkeit gewöhntes und geneigtes Volk. Ohne die entſprechende geiſtige und ſittliche Bildung wird das Volk die Errungenſchaften der Neuzeit weder zu würdigen, noch weiſe zu benützen wiſſen, denn nur ein gebildetes Volk iſt der Freiheit fähig.

Wir wünſchen daher, daß die Lehrerbildung eine gründlichere und vollkommenere werde. Sie umfaſſe mindeſtens fünf Jahre. Nach einem Vorbereitungsjahre treten die Schulamtszöglinge in eine Präparandenanſtalt ein, wo ſie zwei Jahre zu verbleiben haben. Die Präparandenanſtalten ſeien Staatsanſtalten, die Lehrer an denſelben nicht, wie bisher zugleich Lehrer an einer Volksſchule. Nach erſtandener Prüfung treten die Zöglinge in das Seminar über, wo ſie ebenfalls zwei Jahre verbleiben. Als weſentliche Unterrichtsgegenſtände werden weiter aufgenommen: Pſychologie, Logik, Staatsverfaſſung und Zweige der Geſetzgebung. Auf praktiſche Befähigung zum Schulhalten werde ſchon in der Präparandenanſtalt, doch hauptſächlich im Seminar, nach vorausgegangener theoretiſcher Bildung, hingewirkt. An den Seminarien ſeien nur Hauptlehrer angeſtellt. Damit ſich der Lehrſtand nicht meiſtens aus Leuten der niederſten Volksklaſſe von gewöhnlich höchſt mangelhafter häuslicher Erziehung rekrutire, fallen während der drei erſten Bildungsjahre alle Stipendien weg; nur ſolche befähigte Jünglinge ſollen auch in dieſer Zeit ſchon eine Staatsunterſtützung erhalten, wenn ſie deren bedürftig und durch ihr Betragen würdig zeigen. Im Seminar dagegen erhalten die Zöglinge freie Verpflegung.

Die Maturitätsprüfungen.

Sollen ſie beſeitigt oder in prinzip- und zeitgemäßer Einrichtung beibehalten werden?

Eine Abhandlung von C. G. Firnhaber.

Die Maturitätsprüfungen d. h. die mit den Abiturienten auf Grund und nach Maßgabe einer beſonderen Verordnung unter gewiſſen das Prüfungsgeſchäft überwachenden Formen anzuſtellenden beſonderen Prüfungen zur Ermittlung, in wie weit die Prüfungen das dem Gymnaſial-Curſus vorgeſteckte Ziel und damit die Vorbildung und Befähigung erlangt haben, dem Univerſitätsunterrichte mit vorausſichtlichem Vortheile beizuwohnen, ſind ſchon ſeit längerer Zeit verſchiedenen Angriffen ausgeſetzt geweſen. In Schul- und politiſchen Schriften haben Berufene und Unberufene, verſtändige Männer und Projektenmacher das urſprünglich von Lehrern und Laien in der Mehrzahl gebilligte Inſtitut angefochten und in verſchiedenen Staaten erreicht, daß die ſtrengern Verordnungen bedeutend modifizirt worden ſind. Der Sturm gegen die Maturitätsprüfungen iſt in den letzteren Jahren immer heftiger geworden. Auf den Grund einer in langjährigem willigen Gehorſam gegen das Maturitätsgeſetz erworbenen Erfahrung haben einzelne Lehrer ſowohl wie ganze Prüfungscollegien die ihnen ſichtbar gewordenen großen Nachtheile der beſtehenden Maturitätsprüfungen ans Licht gezogen: Lehrerverſammlungen, wie die der rheiniſch-weſtphäliſchen Schulmänner von 1846 und 1847, die der ſächſiſchen von 1847 ſind in ihrer Majorität mit dem inſtändigſten Verlangen hervorgetreten, daß die Maturitätsverordnungen, ſelbſt die einſt für gelungen und

Digitized by Google

muſterhaft erklärten, auf Grund der ſeither ſtattgefundenen Entwicklungen einer durchgreifenden Reform und gründlichen Umgeſtaltung endlich unterliegen möchten, ja! haben in einem bedeutungsvollen Hinblick auf frühere Zeiten, wo man keine Maturitätsprüfungen kannte, angedeutet, daß das ganze Inſtitut ſchlechthin beſeitigt werden möchte. Ein gleiches Verlangen haben auch die Prüfungscollegien der drei Gymnaſien im Herzogthum Naſſau in ihrer Majorität geſtellt, ſo daß die Abſchaffung der Maturitätsprüfungen hier zu Lande unzweifelhaft ſein würde, wenn, nach dem Wunſche der Neuzeit, in allen organiſchen Fragen der Schule die Majorität der Lehrer allein zu entſcheiden hätte. Und natürlich hat ſich der Sturm ſeit den Märztagen d. J. nicht gelegt; alle dabei Intereſſirten regen ſich, um die gänzliche Beſeitigung der Maturitätsprüfungen, als eines dem Prinzip und der Idee nach in Inhalt und Form verfehlten pädagogiſchen Verſuches der neueren Zeit, zu erzwingen, Lehrerverſammlungen haben dies Thema wieder beſprochen, z. B. in Uranienburg: einzelne Lehrer, wie in Hannover, haben ſich deßhalb an die Landſtände gewendet; Eltern, namentlich die aus den höhern Schichten der Geſellſchaft, die von jeher der Anſtrengung ihrer Kinder mitleidsvoll und ängſtlich zuſchauend, bei der augenblicklichen Einbuße ſo mancher Vorrechte wünſchen, ihren Söhnen den Zutritt zu einer ſonſt nur dem Talente, der Bildung, dem treuen Fleiße eröffneten Laufbahn zu ermöglichen, ſtellen ſich hier ihren eigenſten Charakter verleugnend, auf den Standpunkt der Revolution und fordern die Beſeitigung aller jener Mauthlinien, welche bisher die Kulturpolizei gezogen, als eine aus der Vernichtung des Polizeiſtaates hervorgehende Errungenſchaft; die liebe Schuljugend, durch die Zeit ohnehin mehr als gut, iſt in die Strömung der politiſchen und ſozialen Verhältniſſe hineingeriſſen, harrt ungeduldig der Abſchaffung einer Prüfung, die ihnen unter gewiſſen Umſtänden manche Schweißperle auszupreſſen droht, wie ihnen die Erfahrung bei ihren Mitſchülern in Einzelfällen gelehrt hat, und legt ihr dringliches Verlangen in Schülerpetitionen als den Ausdruck des allgemeinen Volkswillens dem Miniſterium vor; und die Angerufenen ſäumen nicht, ihre Willfährigkeit zu zeigen: die Landſtände, die ſeit dem März die Fähigkeit

Digitized by Google

haben, Alles und Jedes zu beurtheilen, auch wenn ſie davon nicht die geringſte Kenntniß haben, zögern nicht, die Axt an die Wurzel zu legen, um dem Volkswillen in der Vernichtung des Giftbaumes zu genügen: die Miniſterien aber fordern Berichte über Berichte und laſſen nicht undeutlich ihre Bereitwilligkeit durchblicken, auch in dieſer Beziehung der neuern Zeit jede gewünſchte Conceſſion zu machen und dem Volkswillen Rechnung zu tragen.

Wie ſoll dabei der Gymnaſiallehrerſtand im Ganzen verharren? Soll er dem Volkswillen, der, wie man weiß, ſobald man ihn befriedigt, bei dem vorherrſchenden Geiſte des Widerſpruchs leicht in ſein Gegentheil umſchlagen kann, freien Lauf laſſen und ſich insgeheim freuen, daß man mit der Beſeitigung der Maturitätsprüfungen ihm ſeinen Dienſt erklecklich zu erleichtern im Begriffe ſtehe? Soll er in ängſtlicher und feiger Ruhe den Abſichten von Oben und den unverſtändigen Forderungen von Unten einen Bückling machen? Soll er wohl gar in übergroßer Aengſtlichkeit, daß die Neuzeit als Feindin der Humanitätsſtudien den dieſelben vertretenden Schulen, alſo wahrſcheinlich auch ſeinem Broderwerbe den Todesſtoß zu geben gewillet ſei, ſchweigend durch ſolche Conzeſſionen der prinzipiellen Entſcheidung über die Nothwendigkeit, auch für die folgenden Gymnaſien ihr altes Lebensprinzip zu erhalten, vorzubeugen ſuchen? Unmöglich! Mit Miethlingen iſt's jetzt ohnehin nicht gethan! Die Zeit verlangt Männer, die zum Kampfe gegen die radikalen Feinde der bisherigen Kultur gerüſtet ſind und ruft dazu vor Allen die natürlichen Vertreter derſelben auf; ſie verlangt, daß wir Lehrer das unbeſonnene Geſchrei, woher es auch komme, welchen Motiven es auch entſpringe, muthig entgegentreten und die öffentliche Meinung über das Schulweſen aufzuklären und wo es nöthig iſt, zu berichtigen ſtreben. Die Zeiten ſind vorbei, wo man ſich der ſüßen Ruhe des Beſitzes ungeſtört freuen konnte, wer jetzt nicht nachweiſen kann, daß ſein Beſitz ein rechtmäßiger ſei, der kann alle Tage daraus verjagt werden. Der Feind iſt rührig und einig: ihm gegenüber thäte es noth, daß auch wir einig wären und vollſtändig mit Argumenten gewappnet gegen alle Angriffe. Aber der langjährige Schlendrian unter dem Bevormundungs-

Digitized by Google

ſyſteme hat ſo Viele verlernen laſſen, auf eignen Füßen zu ſtehen, mit eigenem Wort ſich zu wehren, Andere ſind von den Bewegungen des Tages ſo ganz überrumpelt, daß ſie für ſich keinen andern Rath wiſſen, als mit den theoretiſirenden Nebelgebilden und Schattengeſtalten des Tages zu kokettiren: es ſind im eigenen Lager viele Feinde, verſteckte und offene und eine Unzahl indifferenter Seelen, die überhaupt nie eine Begeiſterung für ihren Beruf gekannt haben, jene Lohndiener, denen der Streit um Prinzipien viel gleichgültiger iſt, als der Streit um Rang und Zulagen; Andere ſcheuen den unerquicklichen Kampf gegen abgeſtandene Gemeinplätze, gegen oft ſchon widerlegte Vorurtheile, gegen falſche oder halbwahre in abgeblaßte Sentenzen oder bloße Schlagwörter gefaßte Behauptungen, gegen hervortretende Gereiztheit und perfide Verleumdung und hoffen von der Zukunft beſſere Einſichten. Alle dieſe ſind auf dem falſchen Wege. Wir müſſen zunächſt erſt wieder unter uns einig werden, die Gegenſätze auszugleichen ſtreben, alle Mittel des Dampfes in Bereitſchaft ſetzen, durch Schrift und Wort für unſere Sache wirken. Keine Frage, die das Schulweſen angeht, werde in leichtſinniger, launenhafter Weiſe behandelt, ſondern es werde Alles dazu gehörig ſorgfältig abgewogen: kein Glied des bisherigen Schulorganismus werde abgeſchnitten, bevor wir nicht wiſſen, ob es wirklich abgeſtorben ſei und keine Lebenskraft mehr in ſich habe, und wie wir die dadurch entſtehenden Wunden heilen können ohne Nachtheil für den übrigen Körper. Soviel ſich auch jene Einſeitigkeit hervordrängt, nur die dem Beſtehenden entgegengeſetzten Ideen und Grundſätze willkommen zu heißen, hüten wir uns ja davor! Segensreiche Aenderungen machen ſich im Schulweſen weit weniger durch gewaltſamen Umſturz des Beſtehenden als durch behutſame Entwicklung der vorhandenen Elemente, durch treue Pflege, Ausbildung und Benutzung der gewonnenen Erfahrungen, durch ſorgfältige Prüfung aller Momente. Auch wir wollen dieſen Grundſatz bei der Frage zur Anwendung bringen, ob die Maturitätsprüfungen gänzlich abzuſchaffen oder unter den nöthigen Modifikationen beizubehalten ſeien. Prüfen wir zunächſt die Gründe der Gegner.

Billiger Weiſe ſollten dieſe prinzipiell geſchieden ſein in

Digitized by Google

ſolche, welche das Prinzip der Maturitätsprüfungen angreifen und in ſolche, welche nur gegen eine beſtehende Form derſelben ankämpfen. Aber unſere Gegner haben eine ſolche Scheidung kaum getroffen, ja! wir haben nicht ſelten wahrgenommen, daß ſie ſich in den gewöhnlichſten Deklamationen bewegen. Lächerlich iſt es, wenn aus Ländern, die längſt das preußiſche Reglement bedeutend modifizirt haben, dieſelben Anklagen wegfallen, zu denen nur die Preußen noch berechtigt erſcheinen. Es kann zum Beweiſe dienen, wie mangelhaft die Kenntniß der Schulordnungen oft ſelbſt bei denjenigen ſei, die in der Handhabung derſelben grau geworden. Aber freilich, es fehlt in dieſer erregten Zeit zu oft die Ruhe der Betrachtung.

Wir müſſen alſo die Anklagen nach ihrer Bedeutſamkeit vorführen. Da tritt uns zunächſt eine ſchwere entgegen. Die Maturitätsprüfung, heißt es, erzeuge ſtatt einer gründlichen, gediegenen, aus wahrer Liebe zur Wiſſenſchaft entſpringenden Schulbildung eine alle geiſtige Energie ertödtende Halbheit und Oberflächlichkeit, und ſetze an die Stelle einer idealen Richtung, die allein dem ganzen Studium erſt den Adel und die Weihe gebe, eine entnervende, die Würde der Wiſſenſchaft und ihren Tempel entweihende Dreſſur für die Handwerksſtätten des Staatsdienſtes, an die Stelle der unintereſſirten Beſchäftigung mit den Schulwiſſenſchaften ſchon von den untern Klaſſen an eine ſklavenmäßige, meiſtens ſogar von den Lehrern begünſtigte unfreie Arbeit für das Examen. Die am Ziele der Vorbildungsjahre drohende Prüfung wirke ſtörend und lähmend rückwärts auf die ganze ihr vorangehende Zeit und ebenſo vorwärts auf das weitere Studium durch Ueberanſtrengung und Abſpannung, durch Abtödtung und Verwahrloſung derjenigen g e i ſ t i g e n Organe, welche vor Allem friſch und kräftig ſein ſollten, wo mit klarem Bewußtſein und ungeſchwächter Kraft in die Tiefen der Wiſſenſchaft eingedrungen werden müſſe; ſo komme es, daß das Gymnaſium zwar ein Mittel davor habe, dem Unfleiße vorzubauen, aber zugleich dadurch das Genie ſyſtematiſch erdrücke und beinahe nur ausſchließlich nichts als die Mittelmäßigkeit zur Univerſität liefere, die, jeder beſſeren Regung abgeſtorben, ſich in voller Haſt dem Brodſtudium und hinterher dem verſorgendem Amte in die Arme

Digitized by Google

werfe. — Nicht minder groß wären die Nachtheile, die daraus für das ſittliche und körperliche Wohlbefinden hervorgingen.

Je gewiſſenhafter der Zögling ſei, deſto drohender ſtehe ihm die Maturitätsprüfung immerfort vor Augen, als ein ſchreckhaftes Geſpenſt, das nur ängſtige und entmuthige, Seelenruhe, Frohſinn und Selbſtvertrauen raube, als ein baculus redivivus, als ein Engel mit flammendem Schwerte, der den Eingang in das Allerheiligſte der Wiſſenſchaft bewache; bei den vor der Prüfungszeit gewöhnlich verdoppelten Arbeiten, unter den Angſtſchauern vor dem entſetzlichen Geſetze und ſeinen unnachſichtigen Vollſtreckern, denen eine Milde und Nachſicht ganz unmöglich gemacht werde; vor dem furchtbaren Gedanken, daß die Hoffnungen liebender Eltern und Geſchwiſter nicht erfüllt, das heiß erſehnte Ziel nicht erreicht werde, erliege ſelbſt der ſtärkſte jugendliche Körper, oder nehme doch den Keim des Siechthums in ſich auf; der natürlichen Unbefangenheit des erſten Ausflugs der Jugend werde ein mehr oder minder nachtheiliger offizieller Charakter aufgedrückt, eine Selbſtüberſchätzung hervorgerufen, ein fieberhafter Ehrgeiz genährt und als unvertilgbares Eigenthum eingeimpft, ganz davon abgeſehen, daß die Maturitätsprüfung durch ihre Härte den Schüler in unzähligen Fällen dazu veranlaſſe, das, was er auf geradem Wege nicht erreichen könne, auf Seiten- und Schleichwegen mit Hilfe des Unterſchleifs und Betruges zu erjagen. Denn ein Betrug im Examen werde nur als Kampf der Liſt und der einſchnürenden Polizeiklugheit der Staatsverordnung angeſehen, und das ſei eben ſo beklagenswerth wie der Widerwille, der ſich darüber in der Bruſt des Jünglings feſtſetze, daß er bei ſeinem erſten Berühren mit dem Staate als Betrüger behandelt werde.

So die ſchlimmſte Anklage, die ſtets in der vorderſten Reihe ſteht und in einer mit Erfahrungsbeiſpielen aus dem Schulleben illuſtrirten Ausgabe vorgeführt zu werden pflegt. Wir wollen nicht darauf hinweiſen, wie vieles hier übertrieben iſt und daß die Inlagen über die dürftigen Reſultate des Schulunterrichts ſo alt ſind, wie die Schulen ſelbſt; daß die zu Anfang des vorigen Jahrhunderts vom halliſchen Theologen Francke, zu Anfang des jetzigen von Steffens in Halle erhobenen noch viel ſchlim-

Digitized by Google

mer als die curſirenden lauten; daß bei Raumer zu leſen iſt, wie Luther, Platter, Agricola u. A. immer in daſſelbe Horn der verdammenden Klage ſtießen; wir wollen nicht hieher ziehen, daß das Verlangen, es müſſe ſchon auf den Schulen die Wiſſenſchaft um ihrer ſelbſt willen von allen Schülern getrieben werden, ſo oft es auch gehört werden mag, ein unwilliges und thörichtes ſei, da ein uneigennütziger Enthuſiasmus für Bildung und Wiſſenſchaft eine Stufe höherer Sittlichkeit und reinerer Menſchheit vorausſetzt, als man der Jugend durchſchnittlich zumuthen darf: wir fragen nur: trifft die oben aufgeſtellte Anklage die Maturitätsprüfung an ſich, nicht vielmehr ihre mangelhafte Einrichtung und Ausführung? Iſt ſie in ihrem erſten Theile nicht weit mehr gegen das neuere Syſtem der Gymnaſialbildung im Allgemeinen gerichtet? Nur dieſes verſchuldet es durch die gleiche Berechtigung eines jeden der vielen Unterrichtszweige, daß die Ausbildung mehr in die Breite als in die Tiefe geht, daß der geiſtigen Thätigkeit des Schülers kaum ein feſter Anhaltspunkt geſtattet, die freie Entwicklung des Geiſtes ſtark gehemmt, wo nicht unterdrückt, der perſönlichen Neigung und individuellen Anlage kaum noch ein enger Spielraum zugeſtanden wird. Man mag die Maturitätsprüfungen abſchaffen: ſo lange das Syſtem nicht zu der früheren Einfachheit zurückkehrt, ſo lange unſere Schüler zu Allerweltsmenſchen gebildet werden, die von allen Fächern Etwas, von keinem Gründliches wiſſen; ſo lange eine nivellirende, die perſönliche Eigenthümlichkeit erdrückende Schulordnung neun Jahre hindurch in zwölf verſchiedenen Sprachen, Wiſſenſchaften und Künſten gleichmäßigen und lückenloſen Fortſchritt verlangt, wie er in der Wirklichkeit zu den ſeltenſten, kaum wünſchenswerthen Ausnahmen gehört, ſo lange iſt keine Beſſerung zu hoffen, ſo lange wird die Lauheit und Unluſt an dem Unterrichte, die man bei den Schülern jetzt durchſchnittlich wahrgenommen haben will, dieſelbe bleiben. Das alte Syſtem gab mit ſeinen Haupt- und Nebenfächern dem Schüler die ſo überaus nothwendige heilſame Gelegenheit, ſich zu concentriren; es rief ſchon auf den Gymnaſien wiſſenſchaftliche Lieblingsneigungen hervor, in denen oft das Samenkorn einer großen und gediegenen ſpätern Fachgelehrſamkeit lag; es leiſtete einer ſchönen jugend-

Digitized by Google

lichen Begeiſterung für irgend einen Zweig des Wiſſens den beſten Vorſchub; es erzog keine encyclopädiſchen Schwätzer und gelehrte Philiſter, wohl aber Männer von Charakter und Intelligenz. Nicht die Maturitätsprüfung an ſich hat das geändert, ſondern nur in ſofern ſie die Spitze eines andern Syſtems ſein mußte. Sobald man dies Syſtem beſeitigt, wird auch die Spitze deſſelben eine andere, werden auch leicht alle die weitern Mißſtände beſeitigt werden, auf denen dieſe erſte, heftigſte Anklage gegründet iſt. Ohne das eine iſt aber das andere nicht möglich. Oder wird etwa mit Beſeitigung der Maturitätsprüfung der jugendliche Geiſt nicht mehr auseinander gezerrt, nicht mehr auf ein Vielerlei der Unterrichtsfächer gleichmäßig bezogen, zu einer geiſtigen Gourmandiſe methodiſch hingetrieben werden? Werden die Lehrer der verſchiedenen Fächer dann etwa aufhören, wenn auch nicht abzurichten (ſolcher Lehrer gibts gottlob nur wenige!) doch gleichmäßig zu drängen und zu treiben, wenn alle dieſe Fächer gleichberechtigt neben einander ſtehen bleiben und von den Fortſchritten in denſelben das Aufrücken von den untern in die obern Klaſſen abhängig gemacht iſt? Wird ferner die Furcht mit ihren ſittlichen und körperlichen Nachtheilen aus dem Gemüthe des Schülers ſchwinden? So lange überhaupt Kentniſſe da entſcheiden müſſen, wo es ſich um Verſetzung in eine höhere Klaſſe handelt — und ohne die Aufrechthaltung dieſes Prinzips kann doch keine Schulanſtalt beſtehen — geht es ohne eine gewiſſe Aengſtlichkeit und Sorge von Seiten des betreffenden Schülers nimmer ab, nur pflegt dieſelbe glücklicher Weiſe für gewöhnlich nicht ſo entſetzlich zu ſein, wie es die Ankläger oben geſchildert haben. Muß der von der Zuſtimmung der Lehrer begleitete Zutritt zu der Prima von dem Beſitze irgend welcher Kenntniſſe abhängig bleiben, kann es das Gymnaſium überhaupt nicht aufgeben, am Schluſſe des Kurſus ein Zeugniß über die verlebte Schulzeit eines Schülers auszuſtellen, ſeis auch nur für ſich ſelbſt, ſo bleibt den Lehrern immer die Beurtheilung anheim gegeben, ob das Maß dieſer Kenntniſſe vorhanden ſei oder nicht: es bleibt alſo auch die Furcht des Schülers vor dieſem Urtheile, ja! ſie wird ſich vergrößern, wenn er dies Urtheil nicht durch eine geſetzlich geordnete Prüfung gewonnen, ſondern dem ſo leicht

irrthümlichen Ausſpruche eines Einzelindividuums überantwortet ſieht, wenn ſtatt „eines Engels mit flammendem Schwerte" plötzlich ſo viele daſtehen, als Mitglieder des Lehrercollegiums vorhanden ſind. Wir wollen hier nicht weiter in das Detail eingehen: es muß ſchon aus dem Geſagten klar hervorleuchten, daß gegen dieſe allerdings argen Schäden unſerer Gymnaſialerziehung, kein ander Mittel gegeben ſein kann, als Beſeitigung des neueren Syſtems, für welchen wir unſern Theil gerne mitkämpfen werden, wie ſich unten zeigen ſoll. Nicht die Beſeitigung der Maturitätsprüfung wird dadurch geboten, ſondern eine auf Grund der Aenderung des ganzen Symſtems baſirte durchgreifende Aenderung derſelben.

Aber, heißt es weiter, die Maturitätsprüfung iſt trügeriſch und mißlich, unnöthig und unbillig. In der Zeit, wo man ſie vorzunehmen pflegt, kann das eben aufkeimende Talent noch gar nicht recht gemeſſen werden: die Gewandtheit oder Sprödigkeit, der ſchnelle oder langſame Gang der einzelnen Anlagen wirft leicht einen ganz falſchen Schein auf das geiſtige Vermögen des Prüflings und hat dann eine gleich ungerechte Aufmunterung oder Abſchreckung zur Folge. Das aus den Reſultaten einer Maturitätsprüfung gezogene Urtheil über den Krankheitsſtand des Abiturienten iſt aufs Höchſte unſicher und unbillig, wofern es nicht aus der frühern Erfahrung des betreffenden Lehrers über die bisherigen Leiſtungen des Zöglings ergänzt wird. Die ſchriftlichen Arbeiten, gewöhnlich ohne die nöthige Unbefangenheit angefertigt, liefern eben ſo wenig ein ſicheres Kriterium für den wiſſenſchaftlichen Standpunkt des Prüflings, wie die mündlichen Fragen, die in ein kleines Maß von Zeit gedrängt, kaum das dürftigſte Maß der nothwendigen Freiheit der Bewegung geſtatten. Rechnet man dazu nun die vielen und mancherlei Arten von Täuſchungen und Unterſchleif, in deren Erfindung die Jugend weit glücklicher iſt als der Lehrer in deren Abwendung und Verhütung, ſo tritt die Gefahr ein, dem beſcheidnen kenntnißreichen redlichen Jünglinge, der in ſeiner Schüchternheit dem frechen Burſchen, dem dreiſten Schwätzer nachſteht, ſelbſt bei dem beſten pſychologiſchen Blicke, bei der größten Sorgfalt und dem redlichſten Streben nach Gerechtigkeit ungerecht zu werden, das edle

Digitized by Google

Gemüth tief zu verwunden und bis ins innerſte Mark hinein zu verſehren.

Wir wollen eingeſtehen, daß in vielen Fällen die Maturitätsprüfung nicht geeignet geweſen iſt, eine Sonde für den wahren geiſtigen Kern und die wahre Tüchtigkeit abzugeben, daß ſie ſehr oft nichts geweſen iſt, als ein geiſtiges Hahnenſchlagen. Man trifft den Topf und nicht den Hahn, man ſondirt die Schaale und nicht den Kern, und nichts als Topf und Schaale iſt gar oft dieſer Notizenkram, dieſe philologiſche Gelehrſamkeit, dieſer gedächtnißmäßige Gedankenlauf, der in dem Examen eine ſo glänzende Rolle zu ſpielen pflegt und den Verſtand ſtumpf, den Geiſt unfrei und trüb läßt. Wir wollen eingeſtehen, daß der Schluß von der Beſchaffenheit ſchulmäßiger Arbeiten und Leiſtungen auf die Beſchaffenheit der Arbeiten und Leiſtungen derſelben Perſon unter den Bedingungen eines praktiſchen Wirkungskreiſes und eines vorgerückteren Lebensalters ein unſicherer ſei, daß alſo die geiſtigen Erſcheinungen im ſpätern praktiſchen Leben den Wahrnehmungen an derſelben Perſon während der Schulzeit widerſprechen können. Indeß abgeſehen davon, daß ſich viel häufiger doch der Segen einer ſtillen, in regelmäßigem Fleiß, in eifriger Hingebung an die Objekte des Unterrichts verlebten Jugend in den Reſultaten der ſpätern Lebensalter geltend macht, *) ſo kann jene Anklage überhaupt nicht die Maturitätsprüfung als ſolche treffen. Wir glauben nicht, daß der mit dem Zeugniß der Reife ausgeſtattete Jüngling jemals in dem Falle ſein werde, für einen der vielfachen Lebensberufe, zu welchen die Studien hinführen können, überhaupt unbrauchbar zu ſein: nur über das Mehr und Minder der Brauchbarkeit und das Verhältniß derſelben zu dem von der Schule bezeugten höhern oder niedrigern Grade der Reife könnte hier geredet werden. Wir hätten dann aber nur einen Grund gewonnen gegen die Ertheilung von Zeugnißnummern bei der Reife, gegen eine gewiſſe Form der Maturitätsprüfung, die in verſchiedenen Ländern trotz ihrer großen Mißlichkeit als ein nothwendiges Hilfsmittel der ſtarren Bureaukratie und des Einſchachtelungsſyſtems bisher noch aufrecht erhalten

*) Vergl. Mützell in ſeiner Zeitſchrift I. 2. p. 151.

Digitized by Google

worden iſt. Die Fälle aber, in denen ein Zögling, der die Maturitätsprüfung zu beſtehen außer Stande geweſen, im ſpätern Leben in der wiſſenſchaftlichen Sphäre zu bedeutendem Anſehen, zur vollſtändig genügenden praktiſchen Thätigkeit gelangte, werden ſtets zu den Seltenheiten gehören und mögen den wirklichen Schwachkopf ja nicht zu der Ueberzeugung veranlaſſen, auf der Laufbahn der Studien einſt ein berühmter Mann zu werden. Berzelius und Linné wurden übrigens von ihren Lehrern für Schwachköpfe angeſehen und ausgegeben, ohne daß eine Maturitätsprüfung auf dies Urtheil influenzirt hätte. Jedoch auch derartige Beiſpiele würden nur gegen die beſtehende Geltung und Art der Maturitätsprüfung zeugen, welche es nicht zuließ, die eigenthümliche Weiſe der geiſtigen Entwicklung auf die angemeſſene Art zu prüfen und zu meſſen. Auch wir ſind wahrlich! nicht gewillt, von einer einzelnen Maturitätsprüfung aus ein Urtheil über die intellecktuelle Befähigung eines Individuums zu geſtatten; wir wiſſen wohl, wie ſchon im Leben nur eine fortgeſetzte Beobachtung den Bildungsgrad eines Menſchen erkennen läßt und wie nur in ganz iſolirten Fällen, die bei einem Prüfungsakt nicht vorausgeſetzt werden können, die Bildung oder ihr Mangel ſchlagend hervortritt; wir wiſſen, daß der Nachweis derſelben am wenigſten in den paar Stunden einer mündlichen Maturitätsprüfung zu liefern ſteht, zumal bei den Formen, unter denen dieſelbe bisher auftritt. Aber es liegt doch zu Tage, daß die Anklage — auch hier nur die mangelhafte Einrichtung der Maturitätsprüfung, nicht die Maturitätsprüfung als ſolche trifft.

Daſſelbe iſt bei den übrigen Anklagen der Fall. Sie gehen weit mehr gegen beſtehende Mißbräuche. Wir rechnen dahin die Zuſammenſetzung des Prüfungscollegiums aus Lehrern, denen der Prüfling überhaupt fremd iſt, oder, weil ſie ihn in dem letzten Jahre nicht unterrichtet haben, fremd geworden iſt; ferner die mancherlei bedauerlichen Störungen und Unterbrechungen des Unterrichts, die aus der Anſetzung und Dauer der Prüfungszeit ſowohl für den Prüfling wie für die übrigen Schüler in der gedeihlichen Benutzung des geſamten Schulkurſus eintreten können, indem ſie jenem das letzte und gerade das wichtigſte Semeſter beſchränken und dadurch den harmoniſchen Abfluß ſeiner

wiſſenſchaftlichen Reife benachtheiligen, dieſen den Gedanken an die Ferien an die Stelle des ernſten Studiums ſetzen und die erziehende Aufſicht und Kontrole der wiſſenſchaftlichen Fortſchritte durch die anderweite Beſchäftigung und die geſtörte Berufsfreudigkeit ihrer Lehrer in einer Zeit rauben, wo der Unterricht der einzelnen Klaſſen gerade erſt vollſtändig abzuſchließen, die Ergebniſſe des ganzen Kurſus zuſammenzufaſſen, der Schüler durch ſorgfältige Repetitionen des behandelten Lehrſtoffs vorbereitet, einer andern Klaſſe zu überantworten iſt; wir rechnen dazu die in's Detail gehenden einengenden Beſchränkungen der Freiheit des prüfenden Collegiums, welche der ſo nothwendigen Durchführung des Grundſatzes Hohn ſprechen, daß Prüfungen überhaupt mehr vom Takt der Prüfenden als durch äußere Vorſchriften geleitet werden ſollen; die pedantiſche Ueberwachung des Prüfungsgeſchäftes von Seiten eines von der Staatsregierung zwar abgeordneten, aber dennoch zu dem Berufe vollkommen untüchtigen Prüfungs-Commiſſarius: alle dieſe Mißbräuche ſollen nach unten in weitere Berückſichtigung gezogen werden, wo man ſehen wird, daß wir ihre vollſtändige Beſeitigung verlangen und erreichen, ohne die Maturitätsprüfung beſeitigen zu müſſen. Hier wollen wir nur ſogleich unſere Verwunderung darüber ausſprechen, daß man überhaupt in der Anweſenheit eines Regierungs-Commiſſarius an und für ſich ſchon ein das Prüfungscollegium tief kränkendes, die Autorität des Lehrers bei den Schülern ſchlimm beeinträchtigendes Mißtrauen in die Kraft und Befähigung, in die Gewiſſenhaftigkeit und den redlichen Willen der Lehrer, namentlich der obern Klaſſen, hat erblicken wollen. Wenn man meint, ſo wenig es eines Commiſſärs zu bedürfen pflege, wenn die Ascenſion der Schüler aus niedern Klaſſen in höhere ſtattfinde, ſo gewiß darüber einzig und allein die Lehrer zu entſcheiden hätten, ſo gewiß müſſe auch bei der Maturitätsprüfung die Anweſenheit des Regierungs-Commiſſärs zurückgewieſen werden, ſo beruht dieſe Anſicht auf einer völligen Verkennung der Abſicht, aus welcher regierungsſeitig ein Commiſſarius abgeordnet wird. Es will uns bedünken, als wenn die Abweiſung einer Kontrole, deren gute Abſichten durch einen irgendwo vielleicht vorgekommenen Mißgriff in der Wahl des Commiſſärs unmöglich aufgehoben

Digitized by Google

werden, ganz unmotivirt iſt, da in denſelben an und für ſich ebenſo wenig etwas Kränkendes liegen kann, wie in jeder andern die der Staat ſonſt anzuordnen für gut findet. Ebenſo gut könnte ein Amtmann gegen die Controle durch einen Fiskal, ein empfindlicher Lehrer gegen die heilſame Einrichtung proteſtiren wollen, welche den Direktor häufig den Lectionen aller Lehrer beizuwohnen verpflichtet, oder zu recht ernſtlichen und gewiſſenhaften Schulreviſionen beſtimmte Commiſſarien abordnet. Wüßten wir nicht aus unſerer unmittelbaren Nähe andere Motive, ſo würden wir behaupten, daß im Allgemeinen wohl ein ſolcher Proteſt nur von denjenigen Lehrern erhoben werden möchte, die ſich vor einer Controle fürchten müſſen oder in der neuen Zeit eine jede Ueberwachung ihrer Lehrerwirkſamkeit für ihrer unwürdig und mit der errungenen Freiheit unverträglich halten. In wiefern dem treufleißigen, ſorgſamen, ſattelrechten Lehrer durch die Anweſenheit eines Commiſſärs die Autorität den Schülern gegenüber geſchmälert werden ſollte und könnte, bleibt uns ein Räthſel. Wir meinen, der Commiſſär könne weder einem Lehrer Autorität verſchaffen, noch ihm ein Titelchen davon entziehen. Dazu thut nur der Lehrer ſelbſt. Würde aber durch die Anweſenheit eines Commiſſärs ein Mißtrauen ausgeſprochen, ſo müßte daſſelbe ohnfehlbar auch auf die oberſte Schulbehörde, alſo auf ihn ſelbſt in den meiſten Fällen zurückfallen.

Man hat der Einführnng der Maturitätsprüfungen auch das politiſche Motiv untergeſchoben, den Andrang zu den Univerſitätsſtudien zu vermindern und möglichen Verlegenheiten der Regierungen vorzubeugen, einer großen Zahl von Jüngern der Wiſſenſchaft einſt den Dienſtfrack nicht umhängen zu können. Hat die Abſicht in einzelnen Staaten dem Maturitätsgeſetze zum Grunde gelegen, die Zahl der Studirenden nur auf die nothwendigſte Erſatzmannſchaft für das „ſtehende Heer der Beamten" zu beſchränken, ſo iſt dieſelbe allerdings unerreicht geblieben, denn der etwaige Mangel an Studirenden, der z. B. in Kurheſſen vor den Märztagen fühlbar zu werden begann, hatte in ganz andern Urſachen, namentlich in den zahlloſen und ausgeſuchten Quälereien aller Staatsdiener ſeinen Grund, ſowie die Abnahme der Schülerzahl in den Gymnaſien weit eher der Ein-

Digitized by Google

richtung und Verbeſſerung von Real- und Volksſchulen, der Zeitrichtung auf das Materielle zuzuſchreiben ſein dürfte. Allerdings ſucht man nicht mehr das einzige Heil im Staatsdienſte, ja! es iſt derſelbe in unſerer Zeit faſt der letzte Anker geworden, den man auswirft, um ſein Lebensſchifflein flott zu machen, und das wird immer mehr der Fall ſein, je mehr die Befürchtungen wahr werden, daß der Staatsdienſt an den Wenigſtnehmenden verſteigert werden ſoll. Der urſprünglichen Einführung und ſpätern Beibehaltung der Maturitätsprüfungen in Preußen hat die obige Abſicht nicht zum Grunde gelegen. Man hat es allerdings vielfach vergeſſen, daß dieſelbe (die Schulordnung von 1789 rechnen wir nicht) in eine Zeit großer Erinnerungen fällt, wo mit der Wiedergeburt und dem Neubau Preußens die Wiedergeburt und der Neubau Deutſchlands Hand in Hand ging. Wie hätte damals in einer an Studirenden ſo armen Zeit, bei einer durch die Kriege bewirkten ſo bedeutenden Decimirung der Jugend der Staat den Zudrang zum Studiren erſchweren oder gar verhindern mögen, wo er im Gegentheil gerade zahlreicher jugendlicher Kräfte ſehr bedürftig war? Es waren ganz andere Beweggründe, die damals die Staatsregierung leiteten. Das Preußen, welches damals neu entſtand, bedurfte zur Ausführung ſeiner neuen volksthümlichen Organiſation tüchtig geſchulter Männer, welche für die Zukunft ohne Unterſchied aus allen Theilen des Reichs und allen Ständen des Volkes herangebildet werden ſollten. Die in dem Umfange des neuen Staates beſtehenden Gymnaſien hatten bisher von ſo verſchiedenen theils kirchlichen, theils weltlichen Behörden und Patronaten reſſortirt und waren nach ſo verſchiedenen theils lokalen, theils provinziellen Bedürfniſſen organiſirt, daß in dies Chaos eine angemeſſene Ordnung und mögliche Uebereinſtimmung zu bringen, die nächſte Aufgabe ſein mußte. Dazu gab es kein ſicheres Mittel, als den Gymnaſien ſo verſchiedenartig zuſammengeſetzter Landestheile einen beſtimmten Ausgangspunkt feſtzuſetzen, deſſen Erreichung durch eine geſetzlich geordnete Maturitätsprüfung erkundet werden konnte. Das Examen ſollte eine Art thatſächlicher Rechenſchafts-Berichte ſein, die ein möglichſt treues Geſammtbild von der Schule geben ſollten; die Entlaſſung zur Univerſität ſollte der

Digitized by Google

Willkür und dem Gutdünken der einzelnen verſchiedenartig zuſammengeſetzten und organiſirten Lehrercollegien entzogen und an die Erfüllung einer beſtimmten geſetzlichen allgemein verbindlichen Vorſchrift gebunden werden. Die Abſicht, welche die Einführung der Maturitätsprüfung zum Grunde lag, iſt vollſtändig erreicht, an den bedeutenden, im Ganzen übereinſtimmenden Leiſtungen der preußiſchen Gymnaſien iſt das ſichtbar geworden. Ein je größerer Feind in jeglicher Willkür die damalige Zeit in der noch lebendigen Erinnerung an das ohnlängſt verfloſſene Jahrhundert war, um ſo freudiger begrüßte ſie die neue Einrichtung, in welcher die geſetzlichen Normen vorlagen, nach deren ein jeder Unterthan, gleichviel welchen Standes- und Lebenskreiſes, gleichmäßige Behandlung und gleichmäßige Anſprüche erhielt, auf den Grund der nachweislich genommenen geſetzmäßigen, einer gründlichen und gediegenen Schulbildung zum öffentlichen Staatsdienſte zugelaſſen zu werden. Die Lehrercollegien aber fühlten es, daß ſie mit dem Augenblicke, wo die Zulaſſung zum Staatsdienſte von dem Beſtehen der Maturitätsprüfung abhängig gemacht wurde, eine gegen früher erhöhte Bedeutung im Geſammtorganismus des Staates erhielten, abgeſehen davon, daß ſie darin eine beſondere dankbar anzuerkennende Theilnahme der Staatsbehörde an dem Schulweſen erblicken mußten und bald auch heilſame Folgen daraus für Disciplin und Fleißverwendung gewahrten. Endlich wurde durch die Einführung der Maturitätsprüfung auch den Wünſchen des Publikums und dem veränderten Bildungsgange der Zeit, der gewünſchten Steigerung der allgemeinen Volksbildung die nöthige Rechnung getragen, indem die Verordnung unter die Bedingungen der Reife eine Kenntniß von Wiſſenſchaften aufſtellte, denen bisher an den meiſten Anſtalten eine geringere Aufmerkſamkeit geſchenkt geweſen war, indem ſie alſo die Abſicht verfolgte, zum Betreiben derſelben dringend anzuregen, eine Abſicht, die ſie ſo vollkommen erreicht hat, daß dieſe Lehrgegenſtände, z. B. Mathematik, neuere Sprachen und Geſchichte, ſeitdem das vollſtändige Bürgerrecht auf den Gymnaſien erworben haben, dadurch wurde allerdings das Studium der klaſſiſchen Sprachen gedrückter. Die Zahl der Lehrgegenſtände größer, die Leiſtungen der Schüler in den alten

Digitized by Google

Sprachen minder befriedigend, aber ſchwerlich darf man auf Rechnung — der Maturitätsprüfung an ſich ſetzen, was eine Maturitätsverordnung geſündigt, man brauchte ja ſonſt nur die damals neu eingebürgerten Unterrichtsgegenſtände jetzt einfach wieder zu beſeitigen. Schwerlich würden ſich die lauteſten Gegner der Maturitätsprüfung damit einverſtanden erklären, ſo wie auch wir dies radicale Mittel als ein aus gänzlicher Verbannung des Zweckes des Gymnaſialunterrichts Hervorgegangenes vollkommen desavouiren müßten.

Die hiſtoriſche Berechtigung kann demnach den Maturitätsprüfungen ſchwerlich abgeſprochen werden. Mögen nun aber auch die Gymnaſien der einzelnen deuſchen Länder bereits ſeit längerer Zeit eine ziemlich übereinſtimmende Organiſation haben, mag die gleichmäßige Zulaſſung aller Unterthanen zum Staatsdienſte theils zur Praxis erhoben, theils durch Verfaſſungen garantirt ſein, mögen die genannten Wiſſenſchaften die Anerkennung ihrer vollſtändigen Berechtigung auf dem Gymnaſium erkämpft haben: die Beibehaltung der Maturitätsprüfung liegt auch jetzt noch im Intereſſe ſowohl des Staates, wie der Lehrer, der Schüler und ihrer Eltern. Eine völlige Abſchaffung derſelben würde eine Rückkehr zu den alten Schäden der patriarchaliſchen Zeit, zu den frühern mit den auffallendſten Unregelmäßigkeiten verknüpften Zuſtänden bedingen, welche die deutſchen Lehranſtalten froh waren losgeworden zu ſein, und welche kein Verſtändiger wieder herbeiwünſchen kann, wenn er die Mittheilungen von Gedike geſamm. Schr. II. p. 99, Niemeyer Gr. d. Enz. II. p. 756, Friedemann in dieſer Zeitſch. 1848, I. p. 51 kennt.

Der Staat kann es ſich nicht nehmen laſſen, durch fortgeſetzte ſtrenge Beaufſichtigung derjenigen Anſtalten, auf denen er ſich die Männer erziehen will, denen einſt die Wahrung ſeiner höchſten Intereſſen anvertraut werden ſoll, die Garantie zu ſuchen, daß ſeinen Abſichten und Vorſchriften dort nachgelebt, das Maß gewiſſer Kenntniſſe dort erzielt werden könne. Jeder Staat, mag er eine monarchiſche oder republikaniſche Regierungsform haben, muß, abgeſehen von der Forderung eines unſträflichen ſittlichen Lebens, eine gewiſſe Summe von Schulkenntniſſen

aus dem Gebiete einer allgemeinen und einer gelehrten wiſſenſchaftlichen Bildung als Bedingung der Berechtigung und der Zulaſſung zum Staatsdienſte aufſtellen, wofern er nicht etwa von ſeinen künftigen Staatsdienern eine bloße Fachroutine, ſondern von ihnen einen wirklich wiſſenſchaftlichen Sinn verlangt. Haben doch bereits auch die Gewerbtreibenden den Satz aufgeſtellt, daß der aufzunehmende Lehrling ſich über gewiſſe Kenntniſſe ausweiſen ſolle. Wollte der Staat nun den Nachweis dieſer Kenntniſſe in einem einzigen Examen nach der Vollendung des akademiſchen Studiums ermitteln, ſo würde dieſes ein viel umfaſſenderes ſein, als die bisherigen Fachexamina waren und die Schwierigkeiten für den Prüfling würden ſich nur bedeutend erhöhen. Es iſt indeß in einzelnen Staaten die Möglichkeit, zugleich mit dem ſogenannten Staatsexamen, wenigſtens eine nur kurze Zeit vorher, die Maturitätsprüfung zu verſtehen, bisher keineswegs abgeſchnitten geweſen, aber es kann nur für eine weiſe im Intereſſe der Prüflinge beſchloſſene Einrichtung gelten, daß er den einen Theil dieſer Prüfung, welcher ſich auf die Ermittlung der allgemeinen Bildung erſtreckt, zu der Zeit bereits anſtellen läßt, wo der Prüfling bisher ausſchließlich mit dem Erwerbe derſelben beſchäftigt geweſen iſt. Eine Beſeitigung der Maturitätsprüfung würde alſo nur eine Härte gegen die zum Staatsdienſt ſich vorzubereitende Jugend ſein, indem dieſe dadurch gezwungen werden würde, die beiden Theile einer Prüfung zuſammen zu machen, während ſie bisher für jeden Theil eine beſondere Zeit der Vorbereitung und Abhaltung hatte. Auf der andern Seite könnte der Staat nicht einem Mittel entſagen, durch welches er ſich auf zuverläßige Weiſe zu überzeugen vermag, ob ſeine Schulanſtalten die von ihm verlangte Grundlage zu einer wiſſenſchaftlichen Bildung wirklich zu legen im Stande ſind. Es iſt das wahrlich! das edelſte Intereſſe an der freien Bildung zur Wiſſenſchaft, das man dem Staate ja nicht verkümmern möge! Ein geeigneteres Mittel, ſich dieſe Ueberzeugung zu verſchaffen, gibt es aber nicht, als eine am Schluße des ganzen Gymnaſialkurſus mit den Schülern periodiſch anzuſtellende Prüfung, wofern dieſelbe in der geeigneten Weiſe gehalten wird. Dadurch erhält der Staat die Gelegenheit, die

Digitized by Google

einzelnen Gymnaſien an ihren Früchten zu erkennen, nach ihrem wiſſenſchaftlichen Kredit zu würdigen und über das Ganze des Schulweſens eine ſchnelle, für das Heil dieſes Ganzen ſelbſt unerläßliche Ueberſicht zu gewinnen. Er wird aber auch nur durch ſolch eine Einrichtung allen ſeinen Unterthanen auf gleiche Weiſe gerecht, indem er nun dafür zu ſorgen vermag, daß die Zuerkennung der Reife auf allen Anſtalten nach einem möglichſt übereinſtimmenden Maßſtabe ausgeſprochen werde. Man ſage nicht, das könne er ſchon durch die Aufſtellung eines vollſtändigen Lehrplanes hinlänglich erwirken: ein Lehrplan genügt nicht, der todte Buchſtabe iſt der verſchiedenartigſten Deutung fähig, das weiß ein Jeder, der längere Zeit verſchiedenen Lehrcollegien angehört hat. Es genügt dazu auch nicht eine Verordnung, welche die Bedingungen ausſpricht, unter welchen einem Schüler die Reife zuzubilligen ſei. Denn die Auslegung der Verordnung wird immer eine verſchiedene ſein je nach den Individuen, die in dem auslegenden Prüfungscollegium ſitzen. Wie wäre es ſonſt möglich, daß z. B. bei den Lehrercollegien der ſechs Gymnaſien des Kurfürſtenthums Heſſen, welche ihre Maturitätsprüfungen ohne Zuziehung eines Commiſſarius abzuhalten pflegen, ſchon eine ſolche Verſchiedenheit des Maßſtabes eingetreten iſt, daß die Reiferklärung des einen für viel ſtrenger gilt als des andern, eine Zeugnißnummer I. des einen Gymnaſiums der Zeugnißnummer II. eines andern von den Behörden für vollſtändig gleich geachtet wird? Wie wäre es weiter möglich geweſen, daß z. B. ein Primaner, dem nach übereinſtimmendem Urtheile der in Prima beſchäftigten Lehrer in W. der Rath ertheilt wurde, mit ſich und ſeinen Eltern noch einmal zu überlegen, ob er nicht lieber vom Studiren ganz zurücktreten wolle, auf dem Gymnaſium in M., wohin er ſogleich auf dieſen Rath abging, binnen dreier Monate die Befähigung erlangte, welche ihm in der Maturitätsprüfung ſogar eine hohe Nummer eintrug? Will der Staat gegen alle Aspiranten zur Maturitätsprüfung gleichmäßig gerecht ſein, ſo muß er die einſeitige individuelle Interpretation ſeines Geſetzes von Seiten der verſchiedenen Lehrercollegien unmöglich zu machen ſtreben, ſo muß er nach einer Garantie ſuchen, daß die Erklärung der Reife möglichſt

Digitized by Google

dem einſeitigen ſubjektiven Ermeſſen einzelner Lehrer entzogen, ſo gut die zu gelinde Interpretation des Geſetzes wie allenfalſige Uebertreibungen in den Forderungen verhindert werden, ſo muß er den möglichſt objektiven Beweis verlangen, daß ſeine Schulen ihre Zöglinge auf den von ihm vorgeſchriebenen Standpunkt zu bringen vermögen. Soweit nun überhaupt hier Maßnahmen der Behörden helfen können — denn an einem mißtrauiſch Alles beargwöhnenden, in anſpruchvoller Rechthaberei befangenen, widerſpenſtigen und böswilligen Lehrercollegium wird Alles, auch die ſegensreichſte Verfügung ſcheitern — dienen dazu erſtens die auf allgemeinen Grundzügen zur Herſtellung gleichmäßiger Lehre und Zucht baſirten Maturitätsprüfungen und zweitens die perſönliche Gegenwart der zu denſelben vom Staate abgeordneten Commiſſarien. Das eine iſt ohne das andere nichts. Der todte Buchſtabe des Geſetzes erhält erſt durch die Interpretation des Regierungscommiſſärs ſeine lebensvolle Geſtalt. Bei der Vielheit des Unterrichts ſchwindet zu leicht die Sicherheit der Abſtufung und des Maßſtabes für jede Anforderung und je nach der perſönlichen Weiſe und Neigung werden Extreme des Rigorismus und der Connivenz in der Beurtheilung ſich geltend machen. Da überwacht nun der Regierungscommiſſär das Geſetz in allen ſeinen Theilen, er weist das an ſich verſchuldbare Streben, auf Koſten der Schüler die Anforderungen zu erhöhen, eben ſo gut zurück, wie den hervortretenden Verſuch, aus Mitleid mit den Prüflingen, oder wohl gar aus nicht zu entſchuldigendem Gehorſam gegen geheime Inſtruktionen ſtaatsfeindlicher Gewalten und fremdartiger Einflüſſe die Forderungen zu ermäßigen; er muß und kann allein eine nach und nach auf dem einen Gymnaſium einreißende gelindere oder härtere Praxis wieder in die Schranken des Geſetzes zurückführen, er kann es bewerkſtelligen, daß alle Anſtalten ſeines Sprengels auf übereinſtimmende Weiſe den Geiſt des Geſetzes auffaſſen und bei der Handhabung des Geſetzes denſelben Grundſätzen folgen. Wer nicht ein acharnirter Anhänger des ſchriftlichen ſchleppenden Geſchäftsganges iſt, der kann ſich, da der Staat eine Controle nicht aufgeben kann, gegen die Anweſenheit eines ſolchen Commiſſarius nicht ſträuben wollen, vorausgeſetzt daß auch die Befugniſſe dieſes Abgeordneten des

Digitized by Google

Staates gehörig feſtgeſetzt ſind und er ſelbſt als früherer praktiſcher Schulmann ſowohl die wiſſenſchaftliche Bildung wie die tüchtige Geſinnung hat, welche zur Ausübung des ihm hier überwieſenen Berufes nöthig iſt. *) Wird demſelben freilich, wie im Herzogthum Naſſau, eine vollſtändige Paſſivität zur Pflicht gemacht, die ihm z. B. 1847 nicht einmal erlaubte, eine Reiferklärung mit Berufung auf das Geſetz und die an den anderen Anſtalten befolgten Grundſätze zu inhibiren, da iſt ſeine Gegenwart eine überflüßige, und wir würden nichts dagegen einzuwenden haben, wenn man dieſelbe als ſolche bezeichnet hätte. Aber es ſoll nach unſerer Anſicht der Commiſſarius keineswegs unthätig ſein, ſondern ſeine beſtimmten Befugniſſe haben, die wie geſagt, ſo gut im höhern und allgemeinen Intereſſe des Staates liegen, wie im Perſönlichen der einzelnen Schüler. Der Lehrer muß ſich aber mit ſeiner Empfindlichkeit dem höhern Zwecke unterordnen!

Indeß liegt eine ausdrückliche Maturitätsprüfung auch im Intereſſe der Lehrer, und nicht allein deßhalb, weil ſie dadurch, wie wir oben ſahen, eine ihre pädagogiſche Wirkſamkeit fördernde Stellung im Geſammtorganismus des Staates einnehmen, oder weil ihnen dadurch ein bei richtiger Anwendung immerhin ſchätzbares Mittel geboten iſt, den Lerneifer der Schüler bis zum letzten Augenblicke ihres Schullebens in regſter Spannung zu erhalten. Wahr iſt es, die Maturitätsprüfung verurſacht dem Lehrer viele Arbeit, je gewiſſenhafter er iſt, deſto mehr, und nicht blos während der Zeit der Prüfung, ſondern noch weit mehr in aller Zeit vor derſelben. Denn die Maturitätsprüfung wird für ihn zum mächtigen Sporn, ſich anzuſtrengen auf daß er ſeine Zöglinge auf den gebotenen Standpunkt der wiſſenſchaftlichen Befähigung bringe. Wahr iſt es, die Maturitätsprüfung iſt auch wohl ſchon häufig ein größeres Schreckbild für den leichtſinnigen Lehrer als für den gewiſſenhaften Schüler geweſen. Das aber kann kein Grund für die Beſeitigung ſein, denn nur das Intereſſe des treu arbeitenden, ge-

*) Er darf nicht etwa, wie z. B. in Preußen geſchieht, einen Landrath für ſich fungiren laſſen können.

wiſſenhaften Lehrers darf auf die Wagſchaale gelegt werden. Schmidt in Wittenberg ſagt: es kann dem Gymnaſiallehrer nur erwünſcht ſein, daß ihm durch die Maturitätsprüfung Gelegenheit gegeben werde, in objectiver Weiſe die Reſultate ſeiner Leiſtungen darzulegen und zu documentiren, wie er ihren Beſtimmungen nachzukommen ſuche. Wir wiſſen wohl, dieſe Anſicht wird als eine des Lehrers unwürdige verſchrieen; ſo lange es indeß in einem jeden Collegium mehr und minder berufstreue Lehrer gibt, und Ausnahmen von dieſer Regel werden allezeit nur ſelten ſein, ſo wird der obige Wunſch des Lehrers zu den verzeihlichen gerechnet werden dürfen. Er will ſich ja nicht damit auf Koſten ſeiner Collegen erheben, er will nur veranlaßt ſehen, daß alle Lehrer mit gleichem Eifer arbeiten, die etwaigen Mängel der bisherigen Unterrichtsweiſe nach den hervortretenden Reſultaten erkannt und ſeis ſtillſchweigend ſeis auf Mahnung beſeitigt werden, ſowie daß das überhaupt erreichbare Ziel zu immer größerer Klarheit gedeihe. Indeß auch nicht deßhalb allein, weil ſie dem Lehrer zu einer Selbſterkenntniß verhilft, verlangen wir den Fortbeſtand der Maturitätsprüfung, ſetzen wir einmal den Fall, dieſelbe ſei beſeitigt, es hänge einzig und allein von dem Urtheile der in der oberſten Claſſe unterrichtenden Lehrer die Reiferklärung des Schülers ab. Auch in dieſem Falle wird es immer nothwendig bleiben, daß ſich dieſelben darüber vereinigen. Mag das in Einzelfällen leicht ſein, es wird immer um ſo ſchwieriger werden, je gewiſſenhafter das Collegium iſt. Denn in einem ſolchen genügt es nicht, daß jeder beliebige Lehrer einfach ſagt, der Schüler iſt reif, ſondern da müſſen thatſächliche Beweiſe ein ſolches Urtheil unterſtützen, zumal wenn zwei Lehrer wie das in einzelnen Fächern meiſtens geſchieht, einen und denſelben Unterrichtszweig in der oberſten Claſſe vertreten haben und zwieſpaltiger Anſicht ſind, oder wenn ein Mitglied des Collegiums resp. der Director einen Zweifel in die Richtigkeit des abgegebenen Urtheils zu ſetzen wagt, da es keine Frage ſein kann, daß er zu deſſen Aeußerung ſo berechtigt wie verpflichtet ſein kann. Wer ſolch eine Praxis einmal mit durchgemacht hat, der weiß, welche verlegene Pauſen in ſolchen Conferenzen entſtehen, welche Leidenſchaften aufgeregt werden,

Digitized by Google

welchen Mißdeutungen ein Zweifel, der ein Einzelexamen zur Folge haben würde, ausgeſetzt zu ſein pflegt, wie leicht dabei die zur Lehrerwirkſamkeit und zum Gedeihen der Anſtalt ſo nöthige Einigkeit des Collegiums einen unheilbaren Riß erhält. Allen dieſen Uebelſtänden hilft die geſetzlich für alle Schüler angeordnete Maturitätsprüfung ab, und noch weit mehr der Furcht des Lehrers, gegen ſeine ihm theuer gewordenen Schüler ungerecht zu werden. Wie iſt die Beurtheilung des Schülers ſo überaus ſchwierig, namentlich da, wo es ſich darum handelt, das Reſultat langjähriger Beobachtung auf den Grund der Notaten verſchiedener Monate und Tage in ein Urtheil zuſammenzufaſſen von deſſen Geſtaltung ſo Vieles abhängt; einer wie großen Gewiſſenhaftigkeit, Geiſtesſchärfe und pſychologiſchen Wahrnehmungskraft bedarf es dann! Wer da weiß, wie leicht der Lehrer den Mangel an Fleiß und Aufmerkſamkeit, Mangel an Talent und geiſtigen Beweglichkeiten mit Mangel an Kenntniſſen verwechſelt; wer da weiß, daß auch der gewiſſenhafteſte Lehrer, und gerade dieſer am Eheſten, in Gefahr geräth, ein ungerechtes, wenigſtens unrichtiges Urtheil zu fällen, indem er entweder die in den letzten Wochen gezeigten Fortſchritte und Kenntniſſe zu hoch anſchlägt oder dieſelben wegen der früher ſichtbar gewordenen Lücken oder aus Zweifel an der Aufrichtigkeit des ſichtbar werdenden wiſſenſchaftlichen Eifers und Strebens zu gering taxirt; wer da weiß, wie auch der Recurs auf die ſchriftlichen Arbeiten des Abiturienten theils gefährlich iſt, weil nicht feſtſteht, wie weit bei denſelben eine fremde Hilfe thätig geweſen, theils unvollſtändig, weil dadurch nur die eine Seite der Befähigung conſtatirt wird, abgeſehen davon, daß in einzelnen Fächern des Unterrichts gar keine ſchriftliche Arbeiten gemacht werden; wer die Erfahrung gemacht hat, daß ſelbſt die geachteſten Lehrercollegien ſich in ihrem Urtheile vollkommen getäuſcht hatten, indem ſie dem Abiturienten bei der Meldung zum Examen davon abriethen, dieſer aber, ohne auf die abrathende Stimme zu hören und trotz des durch den Abrath geſteigerten ängſtlichen Zweifels in ſeine Befähigung, daſſelbe recht gut beſtand (und ſolcher Fälle ſind mir aus meiner Praxis mehrere bekannt); wer endlich nicht in Abrede ſtellen kann, daß auch der Lehrer, weil er

Digitized by Google

immer Menſch bleibt, menſchlichen Schwächen und Einflüſſen ausgeſetzt iſt, unter welchen wir nicht mal verdammungswürdige wie Chicane gegen den Schüler, Feigheit gegen Drohungen, Kriecherei gegen einflußreiche Väter, eigenſüchtige Berechnung, Unwahrhaftigkeit und Betrug, vielleicht zur Verdeckung der eigenen didaktiſchen Rohheit und Stümperei, der gewiſſenloſen Nachläßigkeit beim Unterricht rechnen wollen, ſondern die entſchuldbareren, wie eine vorgefaßte Meinung gegen den Schüler, Mitleid mit einem treufleißigen und gehorſam — anhänglichen Zögling, Wunſch einen zwar talentvollen aber faulen und unſittlichen Schüler zum Vortheil der Anſtalt loszuwerden, Berückſichtigung der Freundſchaft zu Eltern und Geſchwiſtern, der Dürftigkeit des Schülers und einer für ihn vielleicht nur kurz andauernden Möglichkeit, die Mittel zum Studiren zu gewinnen und dergl.: der wird aus voller Seele wünſchen, den mancherlei Verſuchungen und ihren Folgen möglichſt einen Damm geſetzt die große Verantwortlichkeit in Etwas gemildert, ſeine ſubjective Anſicht durch eine ausdrückliche Prüfung zu einer mehr objectiven geſtaltet, dieſelbe controlirt, beſtätigt, vervollſtändigt oder aber modificirt, berichtigt, ja! verworfen zu ſehen; der wird kein Verfahren billigen, bei welchem ſo leicht Protection und Augenzudrücken ihr Weſen treiben, das Reſultat der Berathung nach Gunſt und Ungunſt im Voraus feſtgeſtellt und durch allerhand Chicanen hin- und hergezogen werden kann;*) der wird eine Maturitätsprüfung auch deßhalb wünſchen, um der Anſtalt und ihrem Lehrercollegium den ſo koſtbaren Ruf der Unparteilichkeit möglichſt gegen Angriffe und Verleumdungen und hunderterlei Reclamationen zu ſichern.**) Wo exiſtirt denn ein Lehrercollegium, das in ſeiner ganzen Geſammtheit in den Augen des Publikums, der Eltern, die ſo gern wollen daß ihre Kinder auf Siebenmeilenſtiefeln zu Brode kommen, ſo rein und fleckenlos daſtände, daß ſein bloßes Urtheil als ein gerechtes nach allen

*) Quotus enim quisque reperietur, qui impunitate et ignoratione omnium proposita, abstinere possit injuria? Cic. off. 3, 17.

**) Ut germanae justitiae solidam et expressam effigiem teneat, non umbra et imaginibus utatur, quae vanae sunt ac fallaces. Cic. off. 3, 17.

Digitized by Google

Seiten hin erſchiene? Schon bei der Maturitätsprüfung, ſagt Mützell *) ganz recht, wird der Fall vorkommen, daß die Lehrer dem Verdachte der Parteilichkeit oder Charakterſchwäche ausgeſetzt werden, daß man ihnen ſchuld gibt, um des lieben Friedens willen (in Haus und Hof, in Stadt und Kirche) irgend einem mächtigen oder gewinnenden Einfluß nachgegeben zu haben. Wie viel ſchwerer wird ſolch ein Verdacht auf ihnen laſten, wie viel leichter wird er Sinn und Herz beſtricken, wenn kein Beweis ſchwarz auf weiß vorhanden iſt, auf den jene ſich zum Schutz ihres guten Namens berufen könnte! Mit jedem neuen Falle der Art, welcher von den Leuten geglaubt wird, ſtirbt das Anſehen und die Wirkſamkeit der Schule.

Ja! auch die vernünftigen Eltern und Schüler erblicken in einer geſetz- und prinzipmäßig geordneten Maturitätsprüfung eine größere Garantie der unparteiiſchen Beurtheilung als in dem alleinigen, zur objectiven Geltung weit ſchwieriger zu bringenden Einzelausſpruche der Lehrer. In einer Zeit, wo das ganze Leben der Oeffentlichkeit entgegendrängt, die Forderungen nach denſelben in allen Zweigen des Staatshaushaltes, in allen Gebieten des geſellſchaftlichen Lebens immer gebieteriſcher werden, wo Alles mehr und mehr ſich gegen Heimlichkeit und Verſtecktheit, gegen welche der Einzelne ſich nicht verwahren kann, mit dem Schilde der bei den Schulen eigentlich jetzt nur wieder errungenen Oeffentlichkeit zu decken ſucht, würde die Aufhebung der Maturitätsprüfungen für einen Widerſpruch gegen den Geiſt der Zeit gelten müſſen. Zwar ſind Stimmen von Radikalen laut geworden, welche überhaupt alle Controle des Staats abgeſchafft ſehen wollen, um deſto ſicherer ihres Sieges über die bisherige Geſittung und Kultur des deutſchen Volkes zu ſein: ſie weiſen jetzt hin auf die Beſchlüſſe der Reichsverſammlung, die im §. 20. der Grundrechte (Artikel IV.) verkünde: es ſteht Jedem frei, ſich für ſeinen Beruf auszubilden, wie und wo er will. Wer aber hieraus die Folgerung ableitet, daß die Ma-

*) A. a. O. I., 2 p. 153. Wir wollen hier gleich bemerken, daß wir ſoweit wir es vermochten, überall die Quellen, aus denen wir geſchöpft, getreu angegeben, daß aber der Zuſtand unſerer Collectaneen, die wir zu dieſer Arbeit herbeigezogen, dies nicht immer geſtattete.

Digitized by Google

turitätsprüfung dadurch aufgehoben ſei, der iſt bedeutend im Irrthume, wie das unter Anderem ſchon die Flugblätter aus d. D. N. nachgewieſen haben. Das iſt wahr, der Beſuch der Univerſität iſt für die Zukunft nicht mehr von der Vorzeigung eines Maturitätszeugniſſes abhängig, dieſe Schranken müßten als durchaus unnatürlich fallen; aber keinem Staate iſt durch jenen Paragraph der Grundrechte die Berechtigung entzogen, nachzufragen und durch ein Examen zu erforſchen, ob die Aspiranten zum Staatsdienſte außer einer Fachkenntniß und Fachroutine auch eine allgemeine Bildung beſitzen oder nicht. Da tritt das oben angeregte Verhältniß ein, wir müßten uns dafür entſcheiden, daß es im eigentlichen Intereſſe der ſtudirenden Jugend liege, den Nachweis dieſer allgemeinen Bildung ſchon beim Abgange vom Gymnaſium geben zu können. Das liegt auch in dem Intereſſe der Eltern, welches die Grundrechte des deutſchen Volkes gewiß nicht verkümmern wollen. Sie wünſchen am Schluſſe der Schulzeit darüber eine gewiſſe Sicherheit zu erhalten, in wie weit ihre Kinder nach beendigtem Schulcurſus zu der Hoffnung berechtigen, daß ihr akademiſches Studium von Erfolg begleitet ſein könne: dieſe Sicherheit gibt nur die Uebereinſtimmung reſp. Vergleichung der bisherigen Erfahrung des Lehrers mit dem Reſultate einer Prüfung. Es gewährt ſo den Eltern wie den Schülern eine heilſame Beruhigung, daß nur die Befolgung geſetzmäßiger Vorſchriften, denen alle Schüler, weß Standes ſie auch ſein mögen, unterliegen, bei der Reiferklärung von einem entſcheidenden Einfluſſe ſein dürfe, daß ferner die Berechtigung, zum Staatsdienſte ſich vorzubereiten und die dazu etwa nöthige Unterſtützung von Seiten des Staates anzuſprechen, einzig und allein von der möglichſt objectiv beurtheilten Befähigung und Tüchtigkeit des Aspiranten abhänge. Wo die Fälle ſtattfanden, daß Miniſterſöhne oder Miniſtergünſtlinge durch eine Hinterthür das Geſetz umgehen konnten, ſprach ſich allezeit die Entrüſtung der öffentlichen Meinung dagegen aus, welche argwöhniſch die Befolgung des Geſetzes zu überwachen pflegt. Die ſo erklecklich modificirte neue Maturitätsverordnung im Königreich Hannover wurde, ſeis mit Recht oder Unrecht, allgemein für einen Ausfluß einer Gewalt angeſehen, die eine Freundin

Digitized by Google

nobler Paſſionen, aber eine Feindin ernſter Studien ſei und namentlich den höhern Sphären den Zutritt zu dem Staatsdienſte erleichtern wolle, von welchem dieſelben längere Zeit durch eine ſtrenge Maturitätsprüfung ausgeſchloſſen geweſen. Es iſt ein großes, ja! unermeßliches Verdienſt der Maturitätsprüfungen bereits „in früher Jugend den erhabenen Sinn für Gleichheit aller Staatsangehörigen vor den Geſetzen und für Berechtigung des Einzelnen nach Maßgabe der erforderlichen Leiſtungen zu wecken und unauslöſchlich durch das ganze Leben zu begründen." *) Schüler und Eltern finden in der öffentlichen Begründung einer zur möglichſt objectiven Anerkennung gebrachten Tüchtigkeit einen verdienten Lohn für langjährige Mühen: labor voluptasque dissimillima natura societate quadam inter se naturali sunt juncta haben ſie ſchon aus Liv. (V. 4) gelernt, nec opera sine emolumento nec emolumentum sine impensa opera, der Uebergang aus der geleiteten und überwachten Jugendzeit in ein freieres, ſich ſelbſt mehr beſtimmendes Univerſitätsleben erhält durch die unmittelbare feierliche Kundgebung der gewonnenen Befähigung ſeinen würdigen und geſetzmäßigen Abſchluß, indem es dem Jüngling die Gelegenheit bietet, ſeine Befähigung nicht nur den Lehrern, ſondern auch dem Staate gegenüber zu documentiren, und bewirkt, daß er ſich eines beſtimmten Schluſſes ſeiner Schullaufbahn bewußt wird. Ja! ſelbſt der vertrauensvollſte Schüler wird es wünſchen müſſen, der Entlaſſung zur Univerſität den Mangel der Willkür und Parteilichkeit, des Irrthums und der Ungerechtigkeit möglichſt abgenommen zu ſehen: und nur die geſetzlich geordnete Prüfung liefert die möglichſte Objectivirung und Sicherheit des Urtheils über die intellectuelle Reife des Zöglings. Die Rückwirkung einer ſolchen Prüfung endlich auf die zurückbleibenden Schüler der Anſtalt wird auch nicht gering anzuſchlagen ſein. Es wird der Fleiß, die Selbſtthätigkeit, die Liebe zu einer würdigen geiſtigen Ausbildung befördert. Das gegenſeitige Urtheil der Schüler über den Ernſt, mit welchem der Einzelne das Ziel ſeiner Ausbildung verfolgt, iſt in der Regel ſehr treffend. Wird dieſer Ernſt durch das Ergebniß

*) Vergl. Mützell's Zeitſchrift I. 2 p. 152.

der Prüfung anerkannt, ſo wird nicht nur das Gefühl der Mitſchüler das Verfahren der Prüfungscommiſſion billigen, ſondern das Beiſpiel des abgehenden Schülers wird auch viele der zurückbleibenden aufmuntern, denſelbeu Weg des Ernſtes zu gehen.*)

Faſſen wir die einzelnen Kategorien unſerer Gegner alſo noch einmal ins Auge. Die einen verwerfen wie alle Prüfungen, die, wie ſie mit F. Pückler-Muskau meinen, in der civiliſirten Welt an die Stelle der ehemaligen Stockprügel getreten ſeien, auch jede Maturitätsprüfung. Es habe keiner darnach zu fragen, wie Jemand ſeine Schulſtudien getrieben, ja! ob er überhaupt ſolchen obgelegen. Das ſei gerade die Freiheit des Unterrichts. Schon in den dreißiger Jahren empfahl der Rhein. Poſtillon dieſe Freiheit, welche noch über das Unmaß der Schweizer hinausgeht, da dieſe doch wenigſtens als Bedingung der Immatrikulation den Nachweis verlangen, daß der angehende Student das achtzehnte Lebensjahr zurückgelegt habe. Wir wiederholen, auch wir verlangen die Berechtigung, die akademiſchen Vorleſungen anzuhören, für einen Jeden, mag er von der Raſirſtube, vom Ladentiſche, vom Pfluge aus oder von irgend einer Anſtalt ohne Maturitätszeugniß kommen. Die höchſten Bildungsſtätten ſollen für Jeden offen ſtehen, der Luſt und Liebe hat, ſie zu benutzen, ſie dürfen nicht ohne die höchſte Gefahr für ſich ſelbſt zu einer Staatsdienerſchule herabgewürdigt werden. So lange es im Intereſſe jedes Einzelnen liegt, die Vorleſungen wirklich verſtehen zu können, ſo lange wird dieſer Einzelne ſchon ſelbſt darauf bedacht ſein, ſich die dazu nöthige Vorbereitung zu verſchaffen. Wenn die Univerſität nur ſelbſt ſtreng ihren bisherigen wiſſenſchaftlichen Standpunkt einhält, auf welchen die Mittelſchulen vorzubereiten vermögen, ſo entſteht aus jener Freiheit für dieſelbe kein Nachtheil. Sie muß ſich allerdings der Mehrzahl ihrer Schüler accomodiren, da aber dieſe fortwährend aus denen beſtehen wird, die ſich für den Staatsdienſt vorbereiten, dieſe aber, wie wir ſahen, im eigenen Intereſſe vor dem Antritt der akademiſchen Laufbahn der vom Staate nothwendig zu ſtellenden Forderung zu genügen ſuchen werden, ſo werden die Univerſi-

*) Worte des Hannov. Reglem. von 1846. §. 19.

täten nie in den Fall kommen, ihren bisherigen wiſſenſchaftlichen Standpunkt herabzuſtimmen.

Die Andern laſſen eine Maturitätsprüfung zu, nur nicht eine ſolche, welche den Zutritt zur Univerſität von der Erfüllung der Forderungen abhängig macht, welche, wie ſie ſagen, durch die Pedanterie der Philologen an den Pforten des Tempels eingegraben worden. Es ſei kein Grund anzunehmen, daß ein Mann, der nicht gerade die Bildung mitbringe, welche die Sprachen in gewiſſer Behandlung geben, nicht ein geſchickter praktiſcher Geiſtlicher, Juriſt oder Arzt ſollte werden können. Hier müſſen wir mit unſern Conceſſionen ſchon vorſichtiger ſein. Das verlangen auch wir für die Zukunft, daß die vom Staate geforderten Kenntniſſe nicht mehr allein auf humaniſtiſchen Gymnaſien erworben werden können, da auch die auf wohlorganiſirten Realgymnaſien erhaltene Bildung für einzelne Fächer vollſtändig zum Beſuche der Univerſität ausreichen kann, und das philologiſche Gymnaſium nicht mehr das ausſchließliche Recht haben darf, in Kirche und Staat allein die Angelegenheiten der Laien und der Unterthanen zu verwalten. Aber wir vindiciren immer dem Staate das Recht, hier ſeine Forderungen für die einzelnen Zweige des Staatsdienſtes aufzuſtellen, mag der Studirende dieſelben nun beim Abgange zur Univerſität, oder beim ſpätern Fachexamen erfüllen wollen.

Andere und zwar Gymnaſiallehrer wollen die Maturitätsprüfung zwar auch abſchaffen für alle, welche den vorſchriftsmäßigen Kurſus auf einem Gymnaſium gemacht haben, ſich aber das Vorrecht vorbehalten, daß ihr einſeitiges Zeugniß die Geltung des bisherigen Maturitätszeugniſſes dem Staate gegenüber erhalte. Die Erklärung der Reife, ſagen ſie, müſſe ausſchließlich auf den Grund der Erfahrung des Lehrercollegiums erfolgen, denn der ſittlich und wiſſenſchaftlich tüchtig in die Prima eingetretene Schüler müſſe durchſchnittlich für befähigt und geneigt gelten, ſich für die akademiſchen Studien zu habilitiren und ohne Detailprüfung nach dem gewiſſenhaften, auf acht- bis neunjährige Erfahrung geſtützten Urtheile ſeiner Lehrer entlaſſen werden können. Man werde alſo nur darüber wachen müſſen, daß die Ascenſion in die Prima ausſchließlich wirklich tüchtigen Schülern geſtattet

werde, denn daß ein Schüler, der bis zum Eintritt in die Prima mit Intereſſe an ſeinem Studium und mit Liebe an ſeinen Lehrern gehangen, von da an plötzlich in ſeinem Eifer erkalten ſollte, müſſe gradezu als eine pſychologiſche Unmöglichkeit bezeichnet werden. Im Grunde genommen iſt das nichts als eine Forderung, die Prüfung in die Zeit vor dem Eintritt in die Prima zu verlegen, oder ein Verlangen nach unbeſchränkter Herrſchaft der Lehrer. Mag die gute Abſicht dabei zu Grunde liegen, dem minderbefähigten Schüler ſchon früher einen Rücktritt zu ermöglichen und eine Abweiſung deſſelben für die Verfolgung anderer Lebenszwecke minder hinderlich zu machen, im Intereſſe der Jünglinge liegt das nicht, weil offenbar dadurch der Zeitraum, in welcher ſich die Fähigkeiten frei und ſelbſtändig entwickeln ſollen und können, um zwei Jahre verkürzt wird. Eher erſcheint ſie im Intereſſe der Schule und des Lehrers gemacht, indem ſie den Kurſus in der Prima gleichſam als Anfangspunkt des akademiſchen Studiums hinſtellt. Wir müſſen dies in vieler Hinſicht gefährliche Experiment zurückweiſen, ſo lockend es ſich auch darſtellen mag, auf dieſe Weiſe den lang geſuchten Weg gefunden zu haben, den ſchwierigen Uebergang von den Gymnaſial- zu den Univerſitätsſtudien beſſer zu vermitteln. Warum der Staat dieſem Verlangen der Lehrercollegien nicht nachgeben könne, wird die obige Darſtellung erwieſen haben.

Aber ſelbſt bei dieſem veränderten Zeitpunkte der Maturitätsprüfung meinen wieder Andere, am Schluſſe des Gymnaſial-Kurſus dennoch nicht aller und jeder Prüfung enthoben ſein zu können; um den Lerneifer der Primaner im letzten Jahre noch zu erhalten, den Abiturienten das Ausſcheiden aus der Anſtalt in ſeiner hohen Bedeutſamkeit lebhaft vor die Seele zu führen, um endlich den ernſten Akt der feierlichen Entlaſſung noch durch den vorausgehenden einer letzten Leiſtung für die Anſtalt zu erhöhen, verlangen ſie noch eine, wie ſie ſich ausdrücken, dem Weſen nach nur formelle Prüfung, die das Urtheil der Lehrer über die Geſammtreife in zweifelhaften Fällen ergänzen, die wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Beſtrebungen des Schülers beleben und ordnen, den Abgang vom Gymnaſium auch äußerlich als ein bedeutſames Moment im Leben des Schülers bezeichnen ſolle.

Digitized by Google

So hätten wir nach dieſem Vorſchlage im Grunde eine gedoppelte Prüfung, ein deutlicher Beweis, wie in dem neuerungsſüchtigen Streben, eine beſtehende Einrichtung um ihrer Strenge willen zu beſeitigen, man zuletzt ſtrenger wird, als das beſtehende Geſetz. Wir können natürlich auf unſerem Standpunkte auch dieſem Auskunftsmittel nicht beiſtimmen, zumal es ein Motiv beibringt, das bei der Frage, ob Maturitätsprüfungen beſtehen bleiben ſollen, von uns ſchlechterdings verworfen wird. Sie ſollen kein Mittel der Disciplin ſein. — Andere verwerfen zwar am Schluſſe des Gymnaſialkurſus jede Prüfung, verlangen dagegen beſondere Translokationsprüfungen bei einer jeden Ascenſion aus einer niedern in eine höhere Klaſſe unter der ſtreng überwachenden Leitung des Direktors; auch ſie erhöhen nur die Störungen und die Schwierigkeiten, obwohl auch wir eine größere Sorgfalt bei den Verſetzungen, namentlich in die oberſte Klaſſe, in Anſpruch nehmen, als wir gewöhnlich gefunden. — Noch Andere wollen, daß an die Stelle der Maturitätsprüfung die gewöhnliche Schulprüfung trete. Das kann nichts anders heißen, als entweder den ſchriftlichen Theil der Prüfung beſeitigen und nur in einzelnen Fächern mündlich examiniren, alſo die Wirkſamkeit der Maturitätsprüfung noch mehr erſchweren, oder überhaupt nur einen formellen Akt ohne Bedeutung und Zwecke eintreten laſſen. Denn was die gewöhnlichen Semeſtralprüfungen zu bedeuten haben, weiß jeder erfahrene Lehrer. Andere wollen nur wenn das Sittenzeugniß nicht genügt, Mangel an freier Thätigkeit ſichtbar iſt, oder wo ſich Zweifel an der Reife geltend machen, die „Examenſchraube" angewandt wiſſen. Alle dieſe Mittel können die allgemein verbindliche Maturitätsprüfung und ihre oben gezeigten Vortheile in keiner Weiſe erſetzen. In einer Forderung ſtimmen aber die Gegner aus dem Gymnaſiallehrerſtande überein: es ſollen alle Schüler einer beſondern Maturitätsprüfung auch für die Zukunft unterworfen ſein, welche den vorſchriftsmäßigen Kurſus nicht beendet haben, oder nach Beendigung deſſelben gegen den Beſchluß des Lehrercollegiums abgehen wollen; ferner die, welche auf ausheimiſchen Gymnaſien oder durch Privatunterricht gebildet ſind. Ja! für dieſe fordern ſie ſogar eine möglichſt ausgedehnte Prüfung, zumal beim Pri-

Digitized by Google

vatunterricht, der noch viel eher als ein geregelter Gymnaſial=unterricht Gefahr laufe, das todte Wiſſen ſtatt der geforderten Bildung als das Ziel ſeiner Leiſtungen anzuſehen. Sie mögen ſich vorſehen, daß dies nicht ſtark nach der Abſicht rieche, einen Schulzwang einzuführen, welchen bekanntlich Andere trotz der errungenen Freiheit, ſich nicht geſchämt haben, ausdrücklich zu fordern: eine Forderung, die von Mager mit gebührender Ent=rüſtung an den Pranger geſtellt worden iſt.

Wir wollen, daß der Staat in den Zeiten einer geordneten und ruhigen Verwaltung und für gewöhnlich die Berechtigung und Verpflichtung habe, neben der Summe von Fachkenntniſſen ein beſtimmtes Maß allgemeiner Bildung von denen zu verlan=gen, denen er ſeine höchſten Intereſſen anvertrauen will. Der Nachweis dieſer Bildung darf keinem erlaſſen bleiben: er ſoll von Allen in gleicher Weiſe gefordert werden, indem das Maß genau beſtimmt wird, ohne dabei in irgend eine einſeitige Rich=tung zu verfallen. Die Wahl des Zeitpunkts, wann dieſer Nach=weis zu geben, ſteht Jedem frei, vorausgeſetzt, daß derſelbe vor der Anſtellung im Staatsdienſte eintrete. Auf welche Weiſe und auf welchen Anſtalten dieſe allgemeine Bildung erworben ſei, darnach hat der Staat ebenſowenig das Recht zu fragen, wie nach einem Zeugniſſe darüber, daß man überhaupt beſtrebt ge=weſen, dieſe Kenntniſſe zu erlangen. Dies zu ermitteln, iſt der Zweck der Prüfung, mag dieſelbe auch zuweilen vergeb=lich ſein. Der Staat läßt aber zur Erleichterung der Aspiranten des Staatsdienſtes, zur Unterſtützung des Zweckes ſeiner Schulen, im Intereſſe der Lehrer, Eltern und Schüler bei jeder ſeiner Mittelſchulen, die dazu organiſirt ſind, auch für die Zukunft, ſei's alle Semeſter oder alle Jahre, eine Maturitätsprüfung abhalten, zu welcher die auf denſelben gebildeten Schüler Zutritt haben und bei welcher außer dem Reſultate der Prüfung der Faktor der bisherigen Erfahrung zur Geltung kommt; außerdem ſteht halbjährlich eine Central=Prüfungscommiſſion einem Jeden zur Dispoſition, der vor derſelben den Beſitz dieſer allgemeinen Bildung nachweiſen will, alſo auf die Mitwirkung eines Er=fahrungsurtheils Verzicht leiſtet. Die Zeugniſſe beider Exami=nations=Commiſſionen haben gleiche Geltung, aber ohne dieſelben

Digitized by Google

darf Keiner zum Staatsexamen zugelaſſen werden. Der Beſuch der Univerſität ſteht Jedem frei und iſt durchaus nicht von dem Beibringen eines Maturitätszeugniſſes abhängig.

Wir werden nun in dem Folgenden unſere Anſichten darüber ausſprechen, wie die Maturitätsprüfungen, welche an den Gymnaſien abgehalten werden, für die Zukunft einzurichten ſeien. Daß wir nicht die bisherige Form vertheidigen wollen, haben wir ſchon oben geſagt und ſoll ſich auch aus dem Folgenden ergeben. Die wahrgenommenen Mißſtände ſind zu beſeitigen, alles Uebermaß,*) alle Parforcehetzerei und Verkehrtheit ſoll unbedingt abgeſtellt, die ganze Sache menſchlicher und vernünftiger eingerichtet werden. Fern ſei der Gedanke, die Maturitätsprüfung als ein disciplinariſches Mittel anzuſehen und auszubeuten, fern die Prätenſion, durch das Examen allein ſich der wiſſenſchaftlichen Individualität des Prüflings bemächtigen zu wollen. Man ſorge aber vor Allem für tüchtige Examinatoren. Gervinus ſagt ganz recht, von hundert verſtehen keine neunundneunzig die ſchwere Kunſt des Examinirens. Es gehört eben dazu nicht allein die erwünſchte Gabe eines gründlichen Wiſſens, ſondern auch ein auf genauer Kenntniß der menſchlichen Natur beruhender pſychologiſch-pädagogiſcher Takt und vor Allem diejenige ſittliche, charaktervolle Haltung, welche die Herzensgüte nicht zur Schwäche, die Strenge nicht zur Inhumanität ausarten läßt. Bei ſolchen Examinatoren ſind die oben geſchilderten Gefahren der Maturitätsprüfung für die Schüler gehoben, zumal bei den jetzt allgemein einer Veränderung unterworfenen Staatseinrichtungen. Denn in einem Staate, der in der friſchen Bergluft eines öffentlichen Lebens athmet, durch deſſen Adern die lebendige Kritik eines angeregten Volksgeiſtes pulſirt, wo der Beamte nicht blos als eine Domäne der Regierung, ſondern als lebendiges Glied der bürgerlichen Geſellſchaft, ihr verbunden durch Theilnahme und Verantwortlichkeit, angeſehen wird, tritt das Reſultat und die Bedeutung des Examens natürlich mehr in den Hintergrund und wird das Unvollkommene und Gefährliche deſſelben mehr und

*) Eichhoff in Zeitſchrift für Gymnaſien II. p. 275 behauptet, daß die Forderungen des preuß. Maturitätsgeſetzes im Lateiniſchen bisher höchſtens von einem Drittheil der Abiturienten erreicht ſei!!

Digitized by Google

mehr paralyſirt, da in einem ſolchen Staate bei Weitem mehr Kriterien der Wahrheit und mehr Möglichkeiten vorhanden ſind, verkannte Tüchtigkeit zu bewähren oder verſteckte Untüchtigkeit zu verrathen.

Die Schule ſoll dem Staate, den Schülern und deren Eltern, ſowie ſich ſelbſt die Rechenſchaft ablegen, wie weit die Prüflinge am Ende des Schulkurſus ſowohl in ihrer allgemeinen geiſtigen Bildung wie in dem Bereiche der einzelnen Schuldisciplinen vorgeſchritten ſind. Dies erforſcht ſie auf zweierlei Weiſe, indem ſie einestheils die aus gewiſſenhafter Beobachtung des Prüflings während der Schulzeit namentlich während der letzten Jahre entſpringende, durch hinreichende Belege auch zur anderweiten Geltung zu bringende, einer Motivirung fähige Ueberzeugung der Lehrer, die den Prüfling in der angegebenen Zeit unterrichtet haben, herbeizieht, anderntheils durch eine beſondere Maturitätsprüfung ein weiteres, möglichſt objektivirtes Urtheil über den Kenntnißgrad des Schülers zu gewinnen trachtet. Die Erklärung der Reife hängt von der ſorgſamen Prüfung der angegebenen Faktoren ab. Das Reſultat der Maturitätsprüfung bleibt ſtets nur ein einzelner Faktor.

Die Maturitätsprüfung ſoll erproben, wie weit das durch den Lehrplan der Anſtalt vorgeſchriebene Ziel in ſeinen Hauptrichtungen erreicht ſei: in ſofern iſt ſie die Spitze des Schulorganismus, und je nach der Reorganiſation des in einem Staate eingeführten oder geduldeten Lehrplans werden ſich die Anſprüche der Maturitätsprüfungen ſteigern oder mäßigen. Der Lehrplan der Gymnaſien bedarf nun einer durchgreifenden Reorganiſation: das Verlangen darnach wird täglich allſeitiger und motivirter. Das Maß der Irritabilität durch Lehre und Unterricht muß in ein angemeſſeneres Verhältniß zur Receptivität des menſchlichen Geiſtes überhaupt und des lernenden Individuums insbeſondere geſtellt werden, man muß allerdings aufhören, die Seelen unſerer Schüler wie Kaleidoscope zu behandeln, in denen eine Figur die andre verdrängt. Die Energie des Geiſtes, zu welcher zu bringen die Schule als das ſchönſte Ziel aufſtellt, beſitzt das Geheimniß ihres Waltens nur in der möglichſten Sammlung aller Seelenkräfte und in deren Richtung auf einen Punkt. Daß

Digitized by Google

je einfacher die Koſt, ſie deſto nahrhafter und gedeihlicher für Leib und Seele; daß eine Tiefe der wiſſenſchaftlichen Bildung nur möglich ſei bei Beſchränkung der Unterrichtsobjecte beſtreitet nicht leicht Jemand. Alle Verſuche durch eine geiſtigere Methode des Unterrichts, durch vernünftigere Aufſtellung der Stundenfolge, durch prinzipgemäße Zuſammenlegung der Lehrobjecte und Vereinigung derſelben in der Hand eines Lehrers, durch gegenſeitige Verknüpfung des Unterrichts, durch ſorgſame Beaufſichtigung und Leitung der Privatarbeiten u. drgl. für den Schüler verdaulicher zu machen, ſind, abgeſehen von den unmäßigen Forderungen an die Lehrer, denen dieſelben Vorſchub leiſten, nichts als durch die Noth gut geheißene Palliativmittel. Gerade die Fülle des heterogenen Stoffes wird immerfort den Schüler zerſtreuen und verwirren, kann ihn weder an Ausdauer noch an das nöthige Ueberſchauen des Stoffs in größerem Umfange gewöhnen. Der Schüler bleibt ohne zuſammenhängende dynamiſche Erkenntniß des Unterrichtsſtoffes, erhält keine Luſt und Zeit zu einem tiefern Eindringen in denſelben, alſo auch zu keiner freien und ſelbſtſtändigen Beſchäftigung, er gelangt nicht zur rechten Klarheit und Schärfe der Einſicht und des Urtheils noch zur Veranlaßung, aus eigener Neigung eine beſondere wiſſenſchaftliche Thätigkeit zu üben, er kann nimmermehr das empfangene verſchiedenartige Wiſſen genügend zur Einheit verbinden und als ein gemeinſames Ganze in ſich concentriren. Hier ſuche man den Grund von der geiſtigen Abſpannung, von der allgemeinen Arbeitsſcheu, die nicht über die Erfüllung des Gebotenen hinausgeht, von dem Mangel an Gründlichkeit und Genauigkeit, an freudiger Pflichterfüllung und eigenem wiſſenſchaftlichem Streben, weil man die Freudigkeit an der Erlangung eines individuellen und ſelbſterrungenen Wiſſens nicht kennen lernt, ſich vielmehr mit der characterloſen Abhängigkeit von dem Gängelbande des Lehrers ſorglos beruhigt; von der banauſiſchen Richtung, nur das Allernöthigſte zu lernen, von der vorlauten Suffiſançe in welcher die Jugend in Folge des ſchlecht oder gar nicht verdauten Wiſſens ſich ſchnell für überklug hält und über Alles keck abſpricht; von dem Gleichmuth und der Freude, mit welcher die Schulſtudien trotz der langjährigen Beſchäftigung mit denſel-

Digitized by Google

ben aufgegeben werden, ohne daß weder ein Gefühl der Erhebung und des Stolzes, auch in jenen Regionen außerordentlicher menſchlicher Kraftwirkungen geweilt zu haben, noch das der Sehnſucht bleibt, ſie mit einem gereiften Sinne und Geiſte von Neuem durchwandern zu können; kurz von allen Uebelſtänden, die man ſo gern auf Rechnung der Maturitätsprüfungen ſetzen möchte, um die Anklage gegen das Syſtem zu vermeiden. Das Zuvielunterrichten, das Ueberſchütten mit Lehrſtoff, das Zerſtreuen der Aufmerkſamkeit und der Kraft des Schülers in ein buntes Vielerlei muß fort; das Wiſſen iſt Etwas, aber das Wollen iſt auch Etwas. Die Energie des Charakters, die Liebe zur Wahrheit, die Freiheit der Geſinnung, die Selbſtſtändigkeit des Urtheils, die Gewiſſenhaftigkeit, Hingebung und Aufopferungsfähigkeit, nicht aber die Vielwiſſerei macht das Weſen des Mannes aus. Ja! der Jüngling bade unverdroſſen ſeine Bruſt in der kühlen Fluth der Wiſſenſchaft und ſtärke in ihren Wellen ſeine Glieder, aber er werde nicht wie ein ſcheues Wild in allen möglichen Feldern des Wiſſens herumgehetzt. Es hilft ihm nichts, mit Sturmeseile allerwärtsher die goldnen Früchte und bunten Blüthen zuſammenzuraffen; fehlt das belebende Princip — und das wird nicht in Sturmeseile errafft — ſo liegen ſie in ſeiner Hand als verſchrumpftes Gerölle und klappernde Hülſen.

Aber unſre Klagen ſind lang gehörte. Daß die Zahl der Lehrobjecte zu vermindern, in dem Wunſche ſind die Männer des Fachs ſo ziemlich einig, aber nicht darüber, welche von den Lectionsplanen verſchwinden ſollen. Etwa das Griechiſche, wie in den ſüddeutſchen Staaten alles Ernſtes iſt beabſichtigt worden? Die allgemeine Erhebung aller Sachverſtändigen iſt für die Beibehaltung deſſelben in die Schranken getreten, und wahrlich! es wäre eine Verſündigung an unſrer deutſchen Kultur, könnte man den vandaliſchen Vorſchlag zur Geltung bringen. Etwa die mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Fächer? das hieße der Zeitrichtung Hohn ſprechen, welche mit Entſchiedenheit namentlich die Erweiterung der letztern durch einen Curſus der Chemie verlangt. Die neulich von dem Prüfungscollegium in Wiesbaden gemachte Erfahrung, daß die Abiturienten ſämmtlich ein ſehr gutes Examen in den mathematiſchen Wiſſenſchaften d. h.

Digitized by Google

in dem Unterrichtsgegenſtande machten, der im letzten zweijährigen Curſus nicht gelehrt war *), iſt zu ſehr ein Einzelfall, als daß man darauf Vorſchläge gründen möchte. Mit der Beſeitigung des Hebräiſchen und der philoſophiſchen Propädeutik wäre blutwenig gewonnen: es ſcheint eben kein Unterrichtsgegenſtand bei den Gymnaſien abkömmlich zu ſein. Indeß es will uns bedünken, daß man zwei ganz verſchiedene Gegenſtände mit einander verwechsle. Wenn nämlich die Lectionspläne der Gymnaſien keines der angegebenen Unterrichtsfächer entbehren können, weil das Gymnaſium die Vorbereitungsanſtalt ſowohl für die Naturwiſſenſchaften wie für die hiſtoriſch-ethiſchen iſt, ſo heißt das noch keineswegs, daß auch der einzelne Gymnaſiaſt in jeder derſelben eine gleich tief gehende Vorbildung erhalten müſſe. Damit hat man aber bisher gefehlt, daß man weder eine Scheidung in Haupt- und Nebenfächer gelten laſſen wollte, noch die einzelnen zum Univerſitätsſtudium befähigenden Richtungen der Studien gehörig ſchied, indem man einer disciplinariſchen Rückſicht das höhere Intereſſe der Einzelbildung opferte. Es iſt hinlänglich bekannt, wie man ſich aus Rückſichten auf die Disciplin entſchieden dagegen ſträubt, eines der philologiſch-linguiſtiſchen, mathematiſchen, naturwiſſenſchaftlichen, geographiſch-hiſtoriſchen Fächer aus der Reihe der für alle Schüler obligatoriſchen zu ſtreichen. Weil man nun aber die Maturitätsprüfung hauptſächlich als ein disciplinariſches Erregungsmittel des Fleißes anzuſehen und auszubeuten pflegte, ſo ließ man auch bei dieſer alle Unterrichtsgegenſtände als gleichberechtigt auftreten. Das iſt durchaus fehlerhaft, das hätte man längſt abſtellen ſollen: wo man aber den Anfang damit machte, wie z. B. in Curheſſen, da erhob ſich die geſchloſſene Phalanx der Gymnaſiallehrer gegen ſolche Verſündigung wider den heiligen Geiſt der Disciplin, gegen ſolche Eingriffe in die beſtehende Praxis und brachte ſchnell den dortigen Miniſterialvorſtand zur Nachgiebigkeit. Es muß aber durchaus der individuellen Neigung der Jünglinge ſchon auf

*) Beſtimmung des neuen naſſauiſchen Lehrplans. Wir bemerken aber hier, daß die Verfaſſer deſſelben am Ende der Secunda eine Prüfung für dies Fach eintreten laſſen wollten.

Digitized by Google

dem Gymnaſium Rechnung getragen werden, man ſoll dieſelbe zwar in vernünftigen Schranken, doch möglichſt frei walten laſſen, mag dabei auch die Einheit des Prinzips und des Maßſtabes etwas in Gefahr gerathen: Prinzip und Maßſtab ſind um der Menſchen willen da, nicht umgekehrt. So lange alſo die Gymnaſien noch die ausſchließlichen Vorbereitungsſtätten für jedes höhere wiſſenſchaftliche Fachſtudium ſind, — und unſere an Wünſchen ſo überreiche, an Geldmitteln ſo arme Zeit ſcheint wieder die Hand dazu bieten zu wollen, den Gymnaſien dieſe Beſtimmung zu laſſen, möchten nur die Vertreter der letzteren nicht mit der frühern Einſeitigkeit die dargebotene Hand wieder zurückweiſen, ſondern ihr wahres Intereſſe beſſer verſtehen! Es iſt ja einmal jetzt eine Zeit der Conceſſionen! — ſo lange ſie ferner jene ganze Reihe von Unterrichtsfächern zu lehren haben und die Schüler an allen Theil zu nehmen verpflichtet ſind, ſo lange ſoll man wenigſtens nicht gleiches in Allem von Allen fordern, ſondern unter den Schülern je nach ihrer individuellen Richtung einen Unterſchied machen, wenn nicht früher, doch wenigſtens in dem letzten zweijährigen Curſus. Möglich, daß ſich bei Vielen gar keine eigentliche Sonderrichtung geltend macht, daß ſie willenlos dem Strome folgen, in den ſie die vorwiegende Tendenz des Gymnaſialunterrichts hineinzieht: nicht dieſe Naturen dürfen den alleinigen Maßſtab für die Verordnungen abgeben, welche ebenſo ſehr verpflichtet ſind, dem aufkeimenden Talente Raum zur geiſtigen Entwickelung zu geſtatten. Hier haben die beſtehenden Maturitätsverordnungen unendlich geſchadet. Weil die Maturitätsprüfung ſich gleichmäßig über alle Fächer des Unterrichts erſtreckte und die Reſultate derſelben in allen Fächern mit vollkommen gleicher Berechtigung auftraten, ſo wendete ſich der Schüler mit beſonderer Sorgfalt denjenigen zu, die ein poſitives Material bilden. Natürlich! wenn er jenes faßliche Wiſſen, das er ſchwarz auf weiß beſaß, nur gedächtnißmäßig, wäre es auch ohne alle Selbſtthätigkeit des Geiſtes, in ſich aufgenommen hatte, konnte er ſchon hoffen, die aus dieſem Bereiche gegebenen Fragen beantworten zu können und damit den extenſiv größten Theil der Prüfung zu überſtehen. Vielleicht geſellten ſich dazu auch bei Manchem wohl die ſchwüle Athmosphäre einer kleinlichen

Digitized by Google

Berechnung des Nutzens, den einzelne dieſer Fächer und ihre Kenntniß für das ſpätere bürgerliche Leben abwerfen: der Schüler unvermögend das formell Bildende und ideal Stimmende ſeinem Werthe gemäß zu begreifen, wendet erklärlicher Weiſe Kraft und Zeit demjenigen lieber zu, deſſen Nutzen ihm beſſer einleuchtet, deſſen Erlernung von dem Beifall der Eltern und Praktiker begleitet, allenfalls auch einem theilnahmloſen Kopfe möglich iſt. Redet man von einer die Geſundheit benachtheiligenden ſpeziellen Vorbereitung für die Maturitätsprüfung, da war gerade das bekannte Memoriren der Compendien. Was der Geiſt nicht gefaßt, ſoll wenigſtens das Gedächtniß aufnehmen, mögen auch dabei Urtheile zu Tage kommen, denen man es auf zehn Schritte anſieht, daß ſie nicht aus der eigenen Denkthätigkeit entſprungen ſind. Wer hätte es nicht ſchon erfahren, mit welch peinlicher Sorge der Abiturient ſich gerade auf die Fragen aus dieſen Unterrichtsgegenſtänden, aus der Literatur und politiſchen Geſchichte, aus der Mathematik und Naturwiſſenſchaft, aus der philoſophiſchen Propädeutik vorbereitet, während er ſchon ſelbſt an der Möglichkeit verzweifelt, eine ſpezielle Vorbereitung für den Theil der Maturitätsprüfung, der die Kenntniß der Sprachen begreift, eintreten laſſen zu können. Er fühlt es ſchon ſelbſt nach dem langjährigen Studium, daß bei den Sprachen gerade ein ſelbſtſtändiges Aneignen, ein andauerndes Sichhingeben und Ueben, ein ſelbſteigenes Leben in der Sache allein das ſei, was den Meiſter macht; daß ihm nicht ſo ein faßliches, zuſammenhängendes Wiſſen aus der Lektüre erwachſe, als vielmehr ein geiſtiges Können, das aus der Gewöhnung hervorgeht, bei jeder Erkenntniß auf die letzten Gründe zurückzugehen und ſich durch ſelbſtthätiges Denken dieſelben anzueignen; er fühlt die formell bildende Kraft des Sprachenſtudiums, die in ungeſehener Tiefe wirkſam iſt und gerade die Eigenſchaften im Geiſte nährt und ſtärkt, welche das wahre Studium vom bloßen Lernen unterſcheiden: mit einer ſpeziellen Vorbereitung in den letzten Wochen des Schullebens die Frucht eines emſigen, ausharrenden, geduldigen Arbeitens erjagen zu wollen, erſcheint auch ihm ſchon ein thörichter Verſuch. Aber hier liegt die eigentliche Aufgabe der Gymnaſien, nicht nur immer das Wiſſen der Jugend zu

Digitized by Google

bereichern, ſondern ihre Intelligenz auszubilden, ihr Urtheil zu entwickeln und zu ſteigern. Der Sprachunterricht iſt das formellbildende Unterrichtsmittel, eine Sprache aus dem Grunde lernen heißt Denken lernen, kein anderer Unterrichtsſtoff bietet ſo viele Mittel für eine tüchtige Gymnaſtik des Geiſtes und was die klaſſiſchen Sprachen betrifft, in materieller Beziehung ſo viel geſunden, dem Anſchauungs- und Erkenntnißkreiſe der Jugend zuſagenden Stoff. Auf die Kenntniß der Sprachen, namentlich der klaſſiſchen, erſtrecke ſich deßhalb hauptſächlich die Maturitätsprüfung, indem ſie erforſcht, wie weit der Abiturient zum ſichern Verſtändniß derſelben vorgedrungen, in welcher Tiefe und Ausdehnung ihm der geiſtige Gehalt in den Sprachen und Schriften erſchloſſen ſei, ermäßige dagegen alle Anſprüche an das poſitive Wiſſen in den einzelnen wiſſenſchaftlichen Fächern. In dieſen ſei ſie nichts, als eine Verſetzungsprüfung in eine obere Klaſſe beziehe ſie ſich nur auf das Penſum des letzten Jahres, da ein Reaſſumiren aller frühern Penſen, beſonders zur Vervollſtändigung aller Einzelheiten, menſchliche Gedächtnißkräfte überſteigt, wie ganz richtig behauptet iſt. Vor allem enthalte ſie ſich aller Fragen aus Unterrichtsgegenſtänden, die in den untern Klaſſen allein getrieben werden, denn es iſt ein Verkennen der menſchlichen Gedächtnißkraft, daß dieſelbe im Stande ſein ſollte, auch das vor langer Jahresfriſt Gelernte in ſich als ein bleibendes Beſitzthum bewahren zu können. Das gilt auch ſelbſt bei der Beurtheilung der Sprachkenntniſſe. Es iſt widerlich pedantiſch um eines oder zweier grammatiſcher Schnitzer willen eine Arbeit in ihrem ſonſtigen Werthe herabzuſetzen, gerade als wenn das Ziel des Sprachunterrichts hauptſächlich grammatiſche Feſtigkeit geweſen und dieſes bis in die oberſten Klaſſen ausſchließlich verfolgt ſei. Wer aus den Unterklaſſen eine ſolche Feſtigkeit nicht mitgebracht hat, erreicht ſie nimmermehr: es fällt alſo die Schuld weit eher auf die Lehrer, ſowie ſie in gar vielen Fällen auf die Rechnung jener grammatiſchen Ueberſchwenglichkeit zu ſetzen ſein wird, die ſo lange ihre Alleinherrſchaft auf unſern Gymnaſien ausgeübt hat. Je mehr wir dieſelben aufzugeben genöthigt ſein werden, je entſchiedener wir dem Wunſche Rechnung tragen müſſen, daß das Rad nicht blos gedreht werde, ſondern auch Mehl gebe,

Digitized by Google

wie Mager ſagt, deſto nachſichtiger und menſchlicher werden hier unſere Forderungen, deſto dringender wird die Unterſcheidung der Sprachgeſetze von den Spracherſcheinungen werden. Ein Jeder weiß, wie leicht man ſich auch in der Mutterſprache einmal verſpricht, wie leicht man Ausnahmen und dergl. vergißt. Wir meinen, zur Maturitätsprüfung ſeien nur die Unterrichtsobjekte der Prima zu ziehen und zwar nach vernünftiger Abſchätzung ihres Werthes für die Erregung und Kräftigung der geiſtigen Potenz. Alſo weg mit der Prüfung in der Naturgeſchichte und Geographie, inſoweit dieſe Fächer nicht als Hilfswiſſenſchaften in der Prima vorgekommen ſind; weg mit der Prüfung in jenen Theilen der Mathematik, die den Lehrſtoff für die untern Klaſſen abgeben, in ſoweit dieſelben nicht durch den betreffenden Unterricht im letzten Jahre wieder von Neuem vorgeführt ſind; weg mit der Prüfung in den Spezialitäten der politiſchen und Kulturgeſchichte aller Zeiten und Völker und Beſchränkung auf ein gewiſſes Maß, das der Lehrer ſelbſt wird bei ſeinem Vortrage angegeben haben. Werden die Forderungen der Maturitätsprüfung in ſolcher Weiſe ermäßigt, gewiß! gleichzeitig werden auch alle jene Spezialvorbereitungen damit ermäßigt, wo nicht ganz beſeitigt; das leere encyklopädiſche Gedächtnißweſen wird nicht mehr zum Maßſtabe der geiſtigen Reife dienen, das Examen nicht mehr ein Zügel ſein, der die Kraft an das Vergeſſene ſchmiedet.

Aber, höre ich ſagen, iſt das nicht wieder die alte philologiſche Prätenſion, noch dazu auf die Spitze getrieben? Gemach! ihr Herren, es iſt nicht die alte, denn ich will nicht den klaſſiſchen Sprachen ausſchließlich die Kraft zuſchreiben, zum Univerſitätsſtudium vorzubereiten und außerdem will ich, wie oben geſagt, daß den individuellen Neigungen der Schüler vollſtändig Rechnung getragen werde. Es muß dem Abiturienten freiſtehen, das mit den nöthigen Belegen unterſtützte Zeugniß des Lehrers anzurufen, daß er den mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Fächern einen beſondern Fleiß gewidmet und ſich darin eine das obige Maß übertreffende Kenntniß angeeignet habe; es muß ihm dann, aber auch erſt dann geſtattet ſein, gerade dieſem Theil der Prüfung, dann aber in einer das ganze Gebiet dieſer

Digitized by Google

Wiſſenſchaften, ſoweit ſie das Gymnaſium behandelt, umfaſſenden Weiſe, als Haupttheil zu verlangen. In welchem Grade dann die andern Gegenſtände der Prüfung zu Nebenfächern herabſinken müſſen, ſoll gleich gezeigt werden.

Hiebei wird allerdings zweierlei vorausgeſetzt, einmal daß durch Ermäßigung der obligatoriſchen Unterrichtsſtunden in der oberſten Claſſe dem Privatſtudium ein größerer Spielraum geſtattet werde, ſodann daß dies Privatſtudium durch außerordentliche Lehrſtunden und durch die Unterſtützung der Lehrer bereitwilligſt gefördert werde. Sobald dies geſchieht, werden ſich auch diejenigen Fakultäten, die unſerem Gymnaſium untreu werden wollen, wieder unter die Fittige der alten treuen Mutter flüchten, und es geſchieht damit nichts, als was von Gott und Rechtswegen geſchehen kann.

Wenden wir uns nun zu der ſchriftlichen Prüfung, neben welcher eine mündliche beſtehen bleibt, ſo ſoll ſich dieſe von jetzt an nicht auf alle, ſondern nur auf die Hauptfächer je nach den angenommenen Richtungen erſtrecken. Bei den gemeinſamen bleibt der deutſche Aufſatz und eine geſchichtliche Arbeit, die man aber nicht mit der bisherigen Beantwortung einzelner Geſchichtsfragen verwechſeln wolle. Will das Gymnaſium nicht hinter der Bürgerſchule zurückbleiben, ſo wird es für die Zukunft das Studium der deutſchen Geſchichte und Literatur, die Kenntniß des deutſchen und engeren Vaterlandes und ſeiner Verfaſſung als ein bevorzugtes mehr als bisher vortreten laſſen müſſen, um dem Schüler eine beſſere Vorbildung zum künftigen Staatsbürger garantirt zu ſehen, die geſchichtlichen Vorträge ſollen das allerdings zu ſtärkende Volksbewußtſein in ſeinen vernunftmäßigen Trieben, Gründen und Rechtfertigungen erhellen, was Volk ſei und wodurch es beſtehe, darlegen, ſeine Pflichten und Obliegenheiten, ſein Recht, Ehre, Beſtand und Zukunft. So Weber Reviſion p. 303. Es ſoll in der Zukunft kein Gymnaſiaſt abgehen, ohne die weſentlichſten Grundgeſetze des alten und neuen deutſchen Reiches mindeſtens ebenſo wie die von Rom und Athen kennen gelernt zu haben. Das moderne Weltverſtändniß, ſagt der treffliche Dilthey, ſoll in allen Regionen des Staates, der Kirche, des Rechts, der Geſetzgebung und Verfaſſung, der

Literatur, in den allgemein wichtigen Beziehungen von Ackerbau, Handel und Zollweſen, in der geſchichtlichen geographiſchen und ſtatiſtiſchen Landeskunde in dem Gemeindeweſen, in den Pflichten und Rechten des Staatsbürgers orientirt werden. Aus dieſem Felde ſoll die Aufgabe genommen ſein, welche wir oben die geſchichtliche nennen: ſie ſoll eine Unterlage abgeben zu jener politiſchen Confirmation, welche die neuere Zeit von jedem Staatsbürger verlangen will. Die übrigen Aufgaben ſcheiden ſich nach den angenommenen Richtungen, die humaniſtiſche verlangt eine deutſche von ſprachlichen und ſachlichen Bemerkungen begleitete Ueberſetzung ſeis in Poeſie oder Proſa von Penſen aus dem im Bereiche der Prima liegenden Schriftſtellern der beiden claſſiſchen und mindeſtens einer modernen Sprache, ſowie die Anfertigung eines längern Exercitiums aus denſelben; die mathematiſch phyſikaliſche Richtung die Löſung von Aufgaben aus allen Theilen dieſer Fächer, ſowie die Betheiligung an der humaniſtiſchen Prüfung in einer claſſiſchen und einer modernen Sprache nach der eben angegebenen Weiſe. Die Aufgaben, welche ſo eingerichtet ſein müſſen, daß der Schüler an ihrer Löſung die Fertigkeit zeigen kann, von den geſammelten Kenntniſſen in productiver Darſtellung Rechenſchaft zu geben, ſtellt der den betreffenden Unterricht in Prima ertheilende Lehrer.

Aber hier kommen wir ſogleich auf die Betrügereien und Unterſchleife, die, wie behauptet wird, das auf die ſchriftliche Prüfung gebaute Urtheil ſo mißlich machen. Es iſt ſchmählich genug, daß man auf verſchiedenen Lehrerverſammlungen darauf hat hindeuten müſſen, daß ſelbſt Lehrer ſich an denſelben betheiligt haben, indem ſie pflichtwidrig die Aufgaben vor der Zeit den Abiturienten ſelbſt mittheilten oder die Mittheilung durch Andere zuließen. Man hat deßhalb den Lehrern nicht das Recht zugeſtanden, die Aufgabe einſeitig zu beſtimmen, und unſre Abſicht jedem Unterſchleife möglichſt vorzubeugen, muß ſich nach ähnlichen Riegeln umſehen. Daß nur der betreffende Lehrer bei der deutſchen und geſchichtlichen, mathematiſchen und phyſikaliſchen Arbeit im Stande ſei, dem von ihm gegebenen Unterrichte entſprechende Aufgaben zu ſtellen, liegt zu Tage. Er ſoll deßhalb mindeſtens

Digitized by Google

drei nach ſorgfältiger Wahl vorſchlagen und unter denſelben die Auswahl dem Director freiſtellen, der ſich für eine unter ihnen erſt dann entſcheidet, wenn die Prüflinge die Löſung der einzelnen in Angriff nehmen ſollen. Anders iſt es mit den ſprachlichen Aufgaben. Hier würde auch wohl ein anderer Lehrer als der die betreffende Sprache in Prima vertretende geeignet ſein, eine Aufgabe zu ſtellen und der Director könnte ſich von verſchiedenen Mitgliedern der Prüfungscommiſſion ſolche zur Auswahl vorſchlagen laſſen. Das iſt jedenfalls ausgemacht, will man dem Unterſchleife bei der Prüfung vorbeugen, ſo müſſen zunächſt die Lehrer ſelbſt von dieſer guten Abſicht ernſtlich durchdrungen ſein, nicht etwa darin eine mit ihrer Menſchenwürde unverträgliche Polizeiwirkſamkeit ſehen wollen, ſie müſſen allen ſittlichen Ernſt zeigen, den das ganze Prüfungsgeſchäft fordert, und gerade hier am allerwenigſten mit jenem Freiheitsdunſte kokettiren, der ein Eigenthum der ſich ſo leicht unterdrückt wähnenden Jugend iſt, ſie müſſen deßhalb alle, ihre Gewiſſenhaftigkeit auf die Probe ſtellenden und kränkenden Verſuche, von welcher Seite dieſelben auch kommen mögen, mit dem entſchiedenſten Ernſte zurückweiſen. Ohne eine ſolche Haltung iſt es allerdings unmöglich die auch von der Gerechtigkeit gegen die tüchtigen Schüler gebotene Verhinderung des Betrugs eintreten zu laſſen. Man darf nicht mehr die Anklage hören, daß auf dem einen Gymnaſium eine laxere Beaufſichtigung ſtattfinde, die Aufgaben, wenn nicht durch den Mund des Lehrers, doch durch die mitleidige Hilfe ſeiner Familie oder ſeiner Dienſtboten vor der Zeit an die Prüflinge abgegeben werden. Ohnehin verwandelt ſich in ſolchen Fällen der augenblickliche Dank des Schülers ſpäter naturgemäß in die gebührende Verachtung eines ſolchen Treibens, ſonſt würde nicht ſo viel darüber im Publikum verlauten.

Wir ſind der Meinung, es laſſen ſich die Betrügereien der Jugend recht wohl abſtellen, nicht blos durch die ganze Erziehung zur Sittlichkeit, von welcher ſich keine Schule eximiren ſoll, ſondern auch durch äußere Mittel und rechnen dahin Folgendes:

a) Der die Aufgabe ſtellende, zur Correctur derſelben verpflichtete Lehrer iſt während der ganzen vorſchriftsmäßigen Zeit der Ausarbeitung ununterbrochen zugegen und führt die Aufſicht.

Digitized by Google

Wenn der Abiturient ſieht, daß ſich auch der Lehrer dem Zwang einer unausgeſetzten Anweſenheit ausſetzt, ſo wird er um ſo weniger den Anſpruch erheben, das Prüfungslokal zu verlaſſen. Es iſt außerdem darauf Bedacht zu nehmen, daß die einer jeden Arbeit, welche durch Betrug gefördert werden könnte, zugemeſſene Zeit nicht über vier Stunden dauere, welche der Schüler, wenn er nicht zufällig krank iſt, recht gut hinter einander wird ſitzen können. Im Falle, daß er dennoch hinausgehen will oder muß, hat der Lehrer das Concept des Schülers in Beſitz zu nehmen und an der Stelle wo es abgebrochen mit ſeinem vidi zu verſehen, den wiedereingetretenen Abiturienten ſodann zu veranlaſſen ſich weiterhin einer rothen Dinte ſtatt der frühern ſchwarzen zu bedienen. Mehr als einmal geſtattet der Lehrer nicht, das Prüfungslokal zu verlaſſen. Dieſe Beſtimmung klingt zwar hart, wir haben uns dabei aber immer gut geſtanden. Wer zweimal die Erlaubniß dazu in Anſpruch nahm, hatte ſein Concept einzureichen und mit der Arbeit aufzuhören. Aus der Beſchaffenheit des Concepts ergab ſich ſodann, ob dem Abiturient geſtattet werden konnte, eine andere Arbeit zu machen, oder die erſte für hinlänglich gelten konnte. Man zeige hier nur entſchiedenen Ernſt, da fügt ſich auch der Schüler.

b) Der Abiturient hat weder Mappen noch Bücher, noch außer Federn etwas anderes als ſeine Perſon mitzubringen. Die Schule liefert ihm ſowohl für das Concept wie die Reinſchrift das erforderliche Papier, welches — ebenſowohl zur Verhütung wie Entdeckung eines Unterſchleifs — von gleichem Format und Schnitt geheftet, und mit einer beliebigen jedem Bogen offenkundig eingedruckten Chiffre verſehen iſt. Sie liefert ihm die nöthigen Exemplare der Schriftſteller reſp. die Logarithmen-Tafeln. Lexica und Grammatiken, ſo oft mit allerhand Notizen ausgeſtattet oder beim gemeinſchaftlichen Gebrauch zweier Abiturienten ſo leicht die Brücke zum Betruge, ſind unter keiner Bedingung zuläſſig. Die Schule muß es dahin bringen, und die Aufgaben ſind ſo zu ſtellen, daß der Abiturient deren nicht bedarf. Sollte ein Einzelwort ſuppeditirt werden müſſen, ſo kann das der anweſende Lehrer thun, der ja der Aufgabe gewachſen iſt, weil er ſie geſtellt. Dieſe Beſtimmung iſt geeignet,

Digitized by Google

die zu großem Nachtheile der Schüler immer mehr vernach-läßigte lexicaliſche Kenntniß der Sprache zu heben.

c) Die Reinſchriften werden nebſt dem Concept abgeliefert und von dem Lehrer wird unter denſelben genau bemerkt, was zur Beurtheilung derſelben irgend dienen kann, ob der Abiturient und wie lange er das Prüfungslokal verlaſſen hat, ob die Arbeit ohne Concept, in wieviel Zeit dieſelbe angefertigt ſei und dergl.

d) Fällt trotz dieſer Vorſichtsmaßregeln dennoch ein Verſuch des beabſichtigten Betruges vor, ſo wird derſelbe, falls er ent-deckt wird, unnachſichtlich mit ſofortigem Ausſchluß von der Prüfung geahndet. Mit vollem Rechte dringt die Lehrerver-ſammlung in Oſchersleben 1847 darauf. Es iſt kein gutes Zeichen, daß Behörden und Lehrer ſich gegen eine ſolche, aller-dings harte Beſtrafung einer ſo argen Unſittlichkeit ſträuben. Wenn die Schule hier keinen Ernſt zeigt, braucht es der Schüler noch viel weniger zu thun. Die gewöhnlichen Drohungen anderer Strafen z. B. Ausſchließung von der feierlichen Entlaſſung helfen nicht, es muß ein entſchiedener Ernſt gezeigt werden, wie es die Wichtigkeit der Sache fordert. Hat die Schulzucht nicht vermocht, des Schülers Willenskraft in der Weiſe zu ſtärken, daß er die ausdrücklich angedrohte Strafe ſelbſt vermeidet, ſo iſt er nicht ſittlich reif, alſo untüchtig, ſchon entlaſſen zu werden. Ein derartiges Beiſpiel, mit der nöthigen Strenge und ſittlichen Entrüſtung durchgeführt, wird den Verſuch zu betrügen in der Wurzel vernichten. Bei der Beobachtung der angerathenen Ver-hütungsmaßregeln wird ſich der Verſuch darauf beſchränken, jene kleinen zum Zwecke des Betruges ſorgfältig angelegten Büchelchen in Sedezformat, von denen die württembergiſche Schulordnung ſpricht, insgeheim zu benutzen: hierauf ſtehe die Strafe der Zurückweiſung. Geht der Verſuch von Zweien aus, die ſich durch ſchriftliche Mittheilungen unterſtützen, ſo treffe die Strafe alle Beide. Es iſt aber anzurathen, daß die Prüflinge an verſchiedenen Tiſchen und in einem dazu beſonders herge-richteten Lokale abgeſondert arbeiten; mancher ehrliche Schüler wird es dem Lehrer Dank wiſſen, wenn er ihm dadurch unmög-lich macht, der zudringlichen Forderung einer unerlaubten Unter-ſtützung Folge zu leiſten. Kann ſich mit dieſer Strenge ein

Digitized by Google

Lehrercollegium nicht vereinigen, ſo verlangen wir wenigſtens, daß dieſe Schüler von der Gymnaſialprüfung ausgeſchloſſen und an die Centralprüfungs-Commiſſion verwieſen werden. Dahin weiſen wir auch alle Schüler, die geringere Unterſchleiſe hervorgerufen und unterſtützt haben.

Hat man auf ſolche Weiſe den Betrug möglichſt abgeſchnitten, ſo muß anderntheils dafür geſorgt werden, daß das auf die ſchriftliche Prüfung gebaute Urtheil nicht trügeriſch werde. Es würde das der Fall ſein, wenn die Maturitätsarbeiten die erſten unter Clauſur, in einer feſtgeſetzten Friſt, unter der beaufſichtigenden Gegenwart des Lehrers gearbeiteten wären. Darum ſollen, zumal auf ſolche Weiſe der Schüler an ein unausgeſetztes vierſtündiges Arbeiten gewöhnt wird, wenn nicht ſchon in dem ganzen Curſus der Prima, doch in dem der Maturitätsprüfung vorangeſandten Semeſter in allen Fächern, auf welche ſich die ſchriftliche Maturitätsprüfung erſtreckt, ähnliche Clauſurarbeiten angefertigt werden, an beſtimmten Arbeitstagen, auf deren heilſame Anordnung in neuerer Zeit mit Recht ſo vielfach hingewieſen iſt. Dieſe Arbeiten, von denen der Abiturient bei der Anfertigung nicht jedesmal zu wiſſen braucht, daß ſie zu den Examenarbeiten gehören, ſollen den Maturitätsarbeiten beigelegt und bei dem Urtheile über den Werth der Maturitätsarbeit ebenfalls miterwogen werden. Das gewährt dem Schüler die ermuthigende Ueberzeugung, daß eine allenfallſige Indispoſition, zufällige Befangenheit und dergl. bei der Maturitätsarbeit das Urtheil über ihn dennoch nicht total niederdrücken kann. Auch dieſe Rückſicht ſind wir dem Schüler ſchuldig.

Die Arbeiten der Prüflinge werden von demjenigen Lehrer corrigirt und beurtheilt, welcher den betreffenden Unterrichtszweig in Prima vertritt. Er iſt der Referent darüber. Zum Correferenten beſtimmt die Prüfungscommiſſion eines ihrer Mitglieder, das womöglich ebenfalls in demſelben Gegenſtand in der Prima augenblicklich unterrichtet, jedenfalls ſchon früher unterrichtet hat. Stimmt der Letztere mit dem vom Referenten gegebenen, ſtets genau zu motivirenden Urtheil über den Standpunkt der Arbeit zu den Forderungen des Geſetzes überein, ſo iſt das ſo gewonnene übereinſtimmende Urtheil das gültige, und

Digitized by Google

es hat nur der Prüfungscommiſſär das Recht, in einem motivirten Vortrage die Einholung einer weitern Begutachtung von Seiten eines dritten Mitgliedes der Prüfungscommiſſion zu beantragen. Dieſelbe tritt auch in dem Falle ein, wenn Referent und Correfent in ihrem Urtheile nicht übereinſtimmen und vergeblich den, ihnen unerläßlichen Verſuch gemacht haben, ſich in mündlicher Beſprechung und Austauſch ihrer Anſichten über die den Werth der Arbeit beſtimmenden Momente und das zu ertheilende Urtheil zu einigen. Das Urtheil des dritten Richters, welches vor dem Prüfungscollegium zu begründen, iſt das unumſtößlich gültige. Wir ſchlagen dieſen Weg ſtatt des gewöhnlichen in der Abſicht vor, um das Prüfungsgeſchäft zu erleichtern und ein gerechtes Urtheil ſicherer zu finden. Wenn ein jedes Mitglied der Commiſſion die Arbeit zur Durchſicht und Beurtheilung erhält, ſo hat es damit die Pflicht, dieſelbe gewiſſenhaft zu prüfen. Kommt er dieſer bei jeder nach, ſo hat er ſehr viel Zeit nöthig. Wendet er dieſe wirklich an und er kommt zu einem von den frühern abweichenden Urtheile, ſo müſſen alle, die vor ihm ſchon ihr Urtheil abgegeben haben, die Arbeit von neuem prüfen: das gibt wieder neue Arbeit, der man ſich, ſoweit unſre Praxis reicht, nicht gern unterzieht. Gewöhnlich läßt man alle Urtheile gleichberechtigt ſein und zieht durch ein Rechenexempel den mittlern Durchſchnitt, offenbar ein das Intereſſe des Prüflings ſehr beeinträchtigendes Verfahren! Geſetzt z. B. ich finde in dem lateiniſchen Aufſatz als vierter Beurtheiler ein Paar von den Vorgängern unberückſichtigt gebliebene Schnitzer, während jene gerade auf die grammatiſche Reinheit ihr Urtheil gebaut haben, oder finde irgend Momente, welche die Arbeit alſo auch das darüber abgegebene Urtheil heben könnten: was hilft es, daß ich dieſe meine Stimme laut werden laſſe, da ich durch die Vorgänger längſt überſtimmt bin? Sagt man, das könne in der Conferenz berichtigt werden, ſo weiß man wohl, wie's da zu gehen pflegt. Theils eilt man zu Ende, theils hat man die Arbeit nicht mehr ſo im Kopfe, man müßte alſo das Ganze wieder prüfen, theils kommt verletzte Eitelkeit zu Tage und es gibt einen hartnäckigen Disſput in öffentlicher Verhandlung, wo in Privatbeſprechung weit eher eine Einigung zu erzielen geweſen wäre.

Digitized by Google

Werden die Arbeiten dagegen in der angedeuteten Weiſe behandelt, ſo erhalten die einzelnen Mitglieder größere Muße, die ihnen ſpeziell übergebenen Arbeiten zu prüfen, ihr Urtheil wird eher ein gerechtes werden, es fallen jene die Eitelkeit der Lehrer aufſtachelnden Kritiken weg und die Anregungen, ein Urtheil unter eine Arbeit zu ſetzen, von welcher der Urtheilende ſelbſt blutwenig verſteht, deß ohngeachtet etwas zu verſtehen ſich glaubt den Anſchein geben zu müſſen. Denn auch ſolche Fälle wird jeder Praktiker kennen, wo der Dritte, ſelbſt ohne die Arbeit zu leſen, ſein Urtheil darunter ſetzt, ſei's indem er aus den beiden voranſtehenden ein drittes fabrizirt oder aus bloßem Oppoſitionsgeiſte gegen die frühern eifert oder aus ſonſtigem Gelüſte die Arbeit herabzuwürdigen ſich beſtrebt, ſei's aus Oppoſition *) gegen den Schüler oder gegen den Lehrer, der den fraglichen Unterrichtszweig in der Prima vertritt. Endlich würde dadurch auch ein gleichmäßigeres Verfahren eingehalten; denn die Fachlehrer ſind meiſtens Autokraten, oder haben höchſtens einen oder zwei Controleure im Collegium. Nur der deutſche Aufſatz und die freie Arbeit, vielleicht auch die hiſtoriſche, muß zur Beurtheilung an alle Mitglieder des Prüfungscollegiums gehen, damit ſie dadurch einen Ueberblick über die Anſtelligkeit und geiſtige Gewandtheit des Prüflings, überhaupt über deſſen geiſtige Geſammtreife erhalten.

Erſt wenn die Beurtheilung der ſchriftlichen Arbeiten vollendet und über das Reſultat in einer Conferenz das Protokoll aufgenommen, daſſelbe mit dem Erfahrungsurtheile verglichen iſt, kann die mündliche Prüfung eintreten, vorausgeſetzt daß nicht auf Grund jener Berathung und Vergleichung das Prüfungscollegium ſich veranlaßt ſehen muß, einem Abiturienten den Rath zu ertheilen, von der Fortſetzung des Examens zurückzutreten. Sie darf keinem Abiturienten erlaſſen werden, was ohnehin meiſt nur im Intereſſe einer von den Lehrern erwünſchten Zeiterſparniß geſchieht. Man wird ſonſt ungerecht gegen die übrigen Prüflinge, denen die nöthige Unbefangenheit und die Ermuthigung geraubt wird, in gewohnter Weiſe mit allen bisherigen Coä-

*) Malitia, quae vult quidem videri prudentia; sed abest ab ea distatque plurimum. Cic.

Digitized by Google

tanen zuſammengeprüft zu werden; man entzieht damit dem Regierungscommiſſär die beſte Gelegenheit, ein wahres Bild von dem Ganzen zu erhalten; man benachtheiligt endlich auch den Prüfling, weil ja die mündliche Prüfung allein die Rechenſchaft liefert über die Studien des letzten Curſus, dadurch erſt das Urtheil über die Leiſtungen darin vervollſtändigt wird. Will man durchaus — und man hat dafür verſchiedene Gründe geltend gemacht — Ausnahmen ſtatuiren, ſo würden wir unbedingt fordern, daß dieſe nur diejenigen träfen, über welche auf Vorſchlag der Abiturienten ſelbſt die Prüfungscommiſſion mit zwei Drittheil ihrer Stimmen ſich einigt. Das Urtheil der Schüler ſoll dabei jedenfalls gehört werden: wer davon für die Autorität üble Folgen befürchtet, der ſteht auf einem veralteten Standpunkte. Die mündliche Prüfung ſucht zu erproben, inwiefern überhaupt Verſtand und Urtheil, auch zum erſten Male vorgelegten Gegenſtänden gegenüber, bei dem Abiturienten entwickelt ſei, ſowie die Fähigkeit, ſich über ein Thema in zuſammenhängender und freier Darſtellung auszulaſſen. Der prüfende Lehrer muß deßhalb mit eigener Reſignation den Schüler zu Worte kommen laſſen und ſeine Fragen demgemäß einrichten. Er muß Alles vermeiden und entfernen, was die Schüler befangen machen und eine freie Darlegung ihrer Fähigkeiten und Kenntniſſe hemmen, den Blick in die geiſtige Werkſtätte des Prüflings trüben könnte. Sie verbreitet ſich über alle in der Prima gelehrten Gegenſtände, ermittelt in den fremden Sprachen die Fertigkeit, einen Schriftſteller ohne Vorbereitung genau, richtig und in ſchönem Deutſch zu überſetzen und ihn ſprachlich, ſachlich, literariſch, rhetoriſch zu erklären, geht in der deutſchen auch auf die hiſtoriſche Entwicklung der Sprache, zieht aber, wofern nicht auf eine mathematiſch phyſikaliſche Richtung ein Anſpruch erhoben wird, von allen wiſſenſchaftlichen Gegenſtänden nur das im letzten Schuljahre zum Vortrag Gekommene herbei. Zugegen iſt natürlich zunächſt das Prüfungscollegium. Daſſelbe beſteht aus den in Prima den ſprachlichen und wiſſenſchaftlichen Unterricht beſorgenden Lehrern, zu denen der Director zu gehören pflegt, ſodann aus dem techniſchen Prüfungscommiſſarius und den ihn auf ſeiner Rundreiſe begleitenden zwei Gymnaſiallehrern, welche von

Digitized by Google

den Gymnaſiallehrern des Schulſprengels zu dem Zwecke deputirt werden, damit dieſelben über dieſe Rundreiſe einen vollſtändigen umfaſſenden Bericht zur Kenntnißnahme der einzelnen Anſtalten ausarbeiten; aus einem Mitgliede der Univerſität (wir bedauern jeden Schulorganismus, der an ſeiner Spitze nicht eine ſolche hat; möchte doch der von uns in der Eiſenacher Verſammlung beantragte und dort angenommene Zuſatz, daß kleinere Staaten ſich zu größern Schuleinheiten verbinden möchten, einer vorurtheilsfreien Prüfung und Beherzigung unterzogen werden! In Nr. 3. des Naſſauiſchen Schulblattes haben wir dieſen urſprünglich Mager'ſchen Vorſchlag für Naſſau speziell zu erläutern geſucht. Ohne organiſche Verbindung mit einer Univerſität bleiben die Gymnaſien in einer zwiſchen Himmel und Erde hängenden Lage: dieſe Verbindung recht zu befeſtigen und lebendig zu machen, dazu ſoll zunächſt die Gegenwart eines Univerſitätslehrers bei der Maturitätsprüfung führen der ſeinerſeits die Ueberzeugung erhalten wird, wie nothwendig es ſei, die Univerſitäten aus ihrer bisherigen Abgeſchloſſenheit und Einſeitigkeit zu reißen); endlich aus zwei Mitgliedern des Schulvorſtandes, über deren nothwendige und heilſame Zuziehung Scheibert (das Weſen der Bürgerſchule p. 389) und Curtman in dieſer Zeitſch. IV. 4, p. 523 geſprochen. So zuſammengeſetzte Prüfungscommiſſionen werden den Lehrern eines Gymnaſiums nicht nur durch die Kritik der Leiſtungen ihrer Schüler aus dem Mund anderer erfahrener in gleichem Streben begriffener Schulmänner die beſte Anleitung zur eignen Weiterbildung geben, ſondern dieſelben auch vor Ueberſchätzung des eignen Thuns bewahren, gegen einſeitige Richtungen ſchützen und vor einem trägen Zurückbleiben und Verſinken in Bequemlichkeit behüten. Sie werden die Brücke von den Schul- zu den Univerſitätsſtudien gangbarer machen, die öffentliche Meinung eher für ſich gewinnen, zumal wenn ſie noch eine weitere Oeffentlichkeit geſtatten. Wir verlangen nämlich, daß außer dem Prüfungscollegium auch noch die Väter, Vormünder, erwachſenen Brüder der Prüflinge bei der mündlichen Prüfung Zutritt haben, ſowie auch diejenigen Mitſchüler derſelben, welche bereits 1 Jahr in Prima geſeſſen und zur nächſten Prüfung kommen. In Königs-

Digitized by Google

berg hat Director Gotthold das Letztere ſchon lange geſtattet. Die heimliche Prüfungsvehme muß durchaus aufhören, das ſetzt unendlich vielen Mißbräuchen, Nachläſſigkeiten und Verleumdungen ein Ziel. Endlich verſteht es ſich von ſelbſt, daß alle Lehrer des Gymnaſiums, ſoweit es die Ordnung deſſelben irgend erlaubt, der mündlichen Prüfung beiwohnen dürfen, ja! in vielfacher Beziehung möchte es heilſam ſein, ſie zu der Anwohnung ausdrücklich zu verpflichten.

Zum activen Prüfungsgeſchäfte, wobei nur die Mutterſprache gebraucht wird, werden nur die Lehrer zugelaſſen, welche den betreffenden Unterrichtszweig gerade in der Prima vertreten. Mögen ſie verpflichtet ſein, ſich über die aus den Autoren zu ſtellenden Aufgaben vorher erſt mit dem Prüfungscommiſſär zu benehmen: nur ſie und kein Anderer ſtellen die Fragen. Das verlangt die Gerechtigkeit gegen die Schüler, denn jeder Lehrer hat was Eigenthümliches in der Behandlung ſeines Unterrichts, der Eine faßt bei der Interpretation mehr die reale, der Andere die formale Seite ins Auge: dem vorausgegangenen Unterricht muß die Fragſtellung angepaßt werden. Es iſt ein Leichtes z. B. in der Geſchichte den Prüfling durch die Art der Fragen zu verwirren: er muß durchaus in den ihm gewohnten Räumen bleiben. Wir erlebten, daß ein einem Collegium gegebener Director gegen die von uns in der Geſchichte vorgelegten Fragen proteſtirte als zu ſchwer, während der Erfolg zeigte, daß die Schüler vollſtändig denſelben gewachſen waren. Von dieſer Beſtimmung, daß nur der den Unterricht in Prima vertretende Lehrer examiniren dürfe, darf nicht abgegangen werden. Findet das Prüfungscollegium, daß der von dem Examinator eingeſchlagene Weg unrichtig, ſein Maßſtab zu klein ſei, ſo mag es darauf Bedacht nehmen, das für alle Zukunft abzuſtellen: nimmer mehr dürfen darunter die gerade in der Prüfung befindlichen Schüler leiden, wenn die Schulbehörde ſich in der Wahl des Lehrers für Prima geirrt hat. Man gibt ſonſt den unterrichtlich Mißhandelten noch obendrein einen Fußtritt. Sobald die Prüfung in einem Gegenſtande beendet, treten die Abiturienten ab und es wird nach dem Urtheile über ihre Leiſtungen in demſelben geſucht, ſo lange noch der Eindruck der Prüfung recht friſch iſt.

Digitized by Google

An dieſer Berathung dürfen außer der Prüfungscommiſſion die anweſenden Lehrer ſich betheiligen, ohne daß ſich dabei das Publikum entfernte. Der Examinator ſtellt den Antrag, der nach Maßgabe zweier Protokolle (in deren einem der Gang der Prüfung vollſtändig nachgewieſen wird, deren anderes die Leiſtungen jedes einzelnen Abiturienten auf ſeparaten Bogen zuſammenſtellt, welche den Namen und Heimath deſſelben und das bereits aus der ſchriftlichen Prüfung über ihn gewonnene Urtheil ſowie das Erfahrungsurtheil enthalten), ſowie der Notamina, zu deren Abfaſſung ein jedes Mitglied der Prüfungscommiſſion veranlaßt werden muß, (es dient das zur Verhütung des Irrthums und ſichert eine größere Aufmerkſamkeit aller Mitglieder auf das Prüfungsgeſchäft, während ſonſt wohl Zeitungen geleſen und andere Allotria getrieben werden) entweder angenommen oder berichtigt wird. Stimmfähig ſind nur die Mitglieder der Prüfungscommiſſion, ſoweit ſie als Sachverſtändige eine Stimme in Anſpruch zu nehmen berechtigt ſind. Sie entſcheiden durch Stimmenmehrheit über den höhern oder tiefern Grad der Reife in dem Einzelfache, nach größter Gewiſſenhaftigkeit und Billigkeit, quum id in quo violatur aequitas non ita magnum, illud autem, quod ex eo paritur, permagnum videatur.

Iſt auf ſolche Weiſe auch die mündliche Prüfung beendigt, und das Reſultat derſelben gewonnen, ſo tritt die Commiſſion zu dem ſchwierigſten Geſchäfte zuſammen, zur Gewinnung des Geſammturtheils über die Reife des Abiturienten. Sie zieht ſich in ein anderes Zimmer zurück, um darüber ungeſtört zu berathen, verkündet aber nachher das gewonnene Reſultat wieder in dem erſten Lokale vor dem Publikum. Hier wird herbeigezogen

1) das ſchon vor dem Beginn der Maturitätsprüfung ausgeſprochene, mit den nöthigen Belegen (Conduitenliſten, ſchriftliche Arbeiten und dergl.) unterſtützte, in einer Conferenz ſchon früher gefundene Erfahrungsurtheil der einzelnen Lehrer. Daſſelbe muß aber vollſtändig unabhängig von dem durch die Maturitätsprüfung gewonnen, alſo ſchon vor Abhaltung derſelben gefunden und protokollirt ſein.*) Eine Einſicht in das darüber aufge-

*) Die Hannöver'ſche Maturitätsprüfung von 1846 hat ein Schema als Anlage I. welches empfohlen werden kann, wo es ſich darum handelt,

Digitized by Google

nommene Protokoll und die daſſelbe begleitenden Belege muß ſchon früher den dem Lehrercollegium nicht angehörigen Mitgliedern der Prüfungs-Commiſſion gewährt worden ſein, ſowie es im Intereſſe derſelben und der Schüler liegen dürfte, ihnen einen Bericht über den genommenen Bildungsgang jedes einzelnen Abiturienten und die von demſelben während ſeines Schullebens dargelegte Eigenthümlichkeit abzufaſſen. Würde dies ausdrücklich verlangt, ſo würde ein größeres Beſtreben der Lehrer ſichtbar werden, zu einer klaren Auffaſſung jedes einzelnen Schülers zu gelangen.

2) Das Reſultat der beendigten Maturitätsprüfung nach ihrem ſchriftlichen und mündlichen Theile, ſoweit daſſelbe in dem zweiten der obigen Protokolle über jeden einzelnen Abiturienten vorliegt. Die beiden Faktoren derſelben werden zuſammengeſtellt für jedes Fach. Stimmen ſie untereinander und mit dem Erfahrungsurtheile überein, ſo kann das Ergebniß für das erkennbar richtigſte angeſehen werden, und die Gewinnung des Geſammturtheils iſt leicht. Stimmen ſie zwar untereinander überein, aber nicht mit dem Erfahrungsurtheil, ſo hat das letztere keinen entſcheidenden, nur einen nach jeder Seite hin modifizirenden Einfluß. Stimmen ſie untereinander nicht überein, ſo wird der mit dem Erfahrungsurtheile übereinſtimmende Faktor der entſcheidende. Ohne eine beſtimmte Skala geht es nicht. Wir haben eine Skala von ſechs Graden mit Erfolg angewendet, drei Grade für die Reife, drei für die Unreife in jedem Einzelfache (aufwärts: genügend, gut, ſehr gut; abwärts: faſt ungenügend, ungenügend, ganz ungenügend). Zur Vereinfachung heißt es reif 1, reif 2, reif 3; unreif 1, 2, 3. Durch dieſe Ziffern iſt eine Ausgleichung der einzelnen Faktoren untereinander möglich.

---

das Erfahrungsurtheil feſtzuſtellen. Beim Deutſchen z. B. hat es 4 Rubriken: a) Kenntniß der Sprache und Literatur, b) ſchriftliche Arbeiten, c) mündlicher Ausdruck, d) alſo durchſchnittlich. Beim Latein 5 Rubriken: a) Verſtändniß der Schriftſteller, b) Grammatik, c) ſchriftlicher Ausdruck, d) Sprechen, e) alſo durchſchnittlich. Bei der Geſchichte: a) ältere, b) mittlere, c) neuere, d) alſo durchſchnittlich. Der Mathematik: a) Arithmetik, b) Algebra, c) Planimetrie, d) Trigonometrie, e) alſo durchſchnittlich.

Digitized by Google

Es iſt nothwendig, daß die Maturitätsverordnung, welche mindeſtens alle fünf Jahre ergänzt und revidirt werden muß, ſich klar und deutlich darüber ausſpricht, unter welchen Bedingungen das Zeugniß der Geſammtreife zu ertheilen ſei. Wenn in allen Fächern mindeſtens der unterſte Grad der Einzelreife erreicht iſt, ſo kann über die Geſammtreife kein Zweifel obwalten. Aber das Reſultat, daß Einer nach dem Ellenmaß der Prüfung in allen Fächern genügend gefunden werde, iſt nicht einmal wünſchenswerth, auch ſelten erreichbar. Wir meinen, die Geſammtreife müſſe ausgeſprochen werden, wenn nur in den Hauptfächern d. h. den Sprachen und der Geſchichte das Reſultat auf genügend ſteht; ein reif 2 in dem einen kann ein unreif 1 in dem andern dieſer Fächer; ein reif 1 ein unreif 2, nie aber ein unreif 3 ergänzen; ein höchſter Grad in den übrigen Fächern, bei denen ſich Erfahrung und Prüfung nur auf den letzten Jahreskurs erſtreckte, vermag ein unreif 1 in den andern auszugleichen; im Uebrigen dienen die Kenntniſſe in dieſen Fächern nur zur Vervollſtändigung der rubricirten Zeugniſſe, ſowie ſie anderntheils für das Zeugniß des Fleißes ein weſentliches Moment abgeben.

Hat der Abiturient einen Anſpruch auf eine mathematiſch-phyſikaliſche Richtung erhoben und iſt ihm dieſelbe zugeſtanden, ſo tritt für ihn Mathematik und Phyſik in der oben angegebenen quantitativen und qualitativen Ausdehnung unter die Hauptfächer, aus welchen dann für ihn eine neuere und eine alte fremde Sprache ausfallen und in das Verhältniß der Nebenfächer treten. Die Gewinnung der Geſammtreife geht dann auf die oben angegebene Weiſe vor ſich.

Aber es muß auch noch ausnahmsweiſe eine Ertheilung der Reife ſtattfinden können, wenn auch die meiſten Maturitätsgeſetze davon nichts wiſſen wollen. Unzweifelhaft iſt ein Abweiſen gerade für den gutgeſitteten und treufleißigen Schüler, der ſich nach richtig abſolvirtem vorgeſchriebenem Gymnaſialkurſus zur Prüfung gemeldet hat, von niederſchlagender, erſchütternder Wirkung. In einer wohlorganiſirten Schule iſt die ſittliche Aufführung und der treue Fleiß ſtets von entſprechendem Lobe und Anerkennung begleitet. Wo das nicht der Fall iſt, dieſen Momenten nicht wenigſtens ein Einfluß auf die Sitzertheilung in den Einzelklaſſen

eingeräumt wird, da verfährt die Schule höchſt leichtſinnig und vernachläßigt die Erziehung zur Sittlichkeit. Es können Fälle eintreten, wo bei der obigen Berechnung nur wenig zur Reiferklärung fehlt, vielleicht ein oder zwei Nummern. Trifft das einen Abiturienten, deſſen Fleiß, Aufmerkſamkeit und Charakter billigende Anerkennung erheiſcht, ſo muß dem Prüfungscollegium geſtattet ſein, unter gewiſſenhafter Berückſichtigung der hier in Betracht kommenden Verhältniſſe, insbeſondere der Fähigkeiten, des Alters des Abiturienten und des von demſelben gewählten Lebensberufes hier ausnahmsweiſe eine Anerkennung der Reife eintreten zu laſſen. Man mag dieſelbe wie in Kurheſſen von einer Majorität von zwei Drittheil der Stimmen abhängig machen, aber ſie ganz und gar zu verwerfen, iſt ein pädagogiſcher Mißgriff, der ſich ſchon oft gerächt hat. Wir ſind der Meinung, viel eher auf ſolche Verhältniſſe und Umſtände hin ſei die Reife auszuſprechen, als auf die ſogenannte allgemeine Erfahrung, daß Abiturient den Inhalt und die Form des Geiſtes gewonnen habe, wodurch er zu wiſſenſchaftlichem Denken und Darſtellung des Gedachten, zum Sapere et Fari befähigt ſei.

Nach Beendigung der Berathung wird das Reſultat derſelben öffentlich den Abiturienten mitgetheilt, d. h. ſie erfahren, ob ſie für reif zu den Univerſitätsſtudien ſind befunden worden. Eine Abſtufung der Geſammtreife in verſchiedenen Graden gibt es nicht, mit der alleinigen Ausnahme, daß der letzterwähnte Fall als eine ausnahmsweis zuerkannte Reife bemerklich gemacht werden muß. Das Mehr oder Minder der Reife ergibt ſich nur aus dem Inhalte des Zeugniſſes, durchaus nicht aus einer beſtimmten Nummer oder einem beſtimmten Prädikate, deſſen Auffindung eben ſo ſchwierig, wie ſein Ausſpruch zu leicht irrthümlich und für den Abiturienten in mehrfacher Hinſicht gefährlich iſt. Mag es zur leichtern Einregiſtrirung und Ueberſicht den Behörden erwünſcht geweſen ſein, ſo ein Geſammtprädikat als Geſammtausdrucke des Zeugniſſes zu haben, das Intereſſe der Schule und des Schülers geht hier vor. Unter den vielen Knaben, die zu Olympia ſiegten, ſagt Ariſtot. polit. VIII, 3, 4, fand man nur zwei bis drei, welche auch als Männer Preiſe davon trugen. Glaubt man die Einführung beſtimmter Prädikate „auf

Digitized by Google

den Grund vorzüglicher, guter, genügender Leiſtungen" werde den Nachtheil der Nummern aufheben, ſo hat ſchon Krüger in Mützells Zeitſchrift II, p. 357 Maiheft, das Irrthümliche dieſer Meinung nachgewieſen, da die Prädikate den Lehrer ebenſo einengen wie für die Schüler leicht ungerecht werden. Alle Klaſſifikationen nach mechaniſchem Maßſtabe widerſtreben der menſchlichen Natur, ſagt Hofmann bei Mützell II, 1 p. 5 ganz richtig: man ſolle ſie wenigſtens nicht bei der Gewinnung eines Haupturtheils anwenden. Dagegen mag das vom Direktor im Concept auszufertigende und von den ſtimmführenden Mitgliedern der Prüfungscommiſſion als gutgeheißen zu unterzeichnende Zeugniß eine genaue Spezialiſirung der Kenntniſſe enthalten, welche dem Abiturienten von der Prüfungscommiſſion bezeugt werden können: es gebe ein möglichſt vollſtändiges Bild von ſeinen Leiſtungen und Eigenthümlichkeiten, von ſeinen Richtungen und Studien, von ſeinem ganzen Schulleben, nur nicht die gefährliche Bezeichnung ſeines Talentes, über das ein Jeder, dem darum zu thun iſt, ſich durch die Vergleichung der dem Fleiße und den Kenntniſſen zugetheilten Prädikate mag ſelbſt nach ſeinem Maßſtabe ein Urtheil bilden. Wir würden es auch für paſſend halten, wenn neben den Gegenſtänden auch die Autoren und ihre Schriften namhaft gemacht würden, welche der Abiturient im öffentlichen Unterrichte geleſen hat, damit ein Jeder der Schüler ſelbſt ſehe, in wie weit ſich die Schule beſtrebt hat, ihm eine Kenntniß der verſchiedenen Literaturen zu verſchaffen. Gar manche Anklagen gegen die Gymnaſien würden dann verſtummen, namentlich der Inhaber des Zeugniſſes ſelbſt in ſeinem Urtheile über die Schule und ihre Beſtrebungen vorſichtiger werden, wenn man ſeinem Gedächtniſſe auf dieſe in den meiſten Fällen leider! ſehr nöthige Weiſe zu Hilfe käme.

Gegen die Reiferklärung durch das Prüfungscollegium ſteht dem Prüfungs-Commiſſarius ein Veto zu. Er muß daſſelbe auch auf den Antrag eines Mitgliedes der Prüfungs-Commiſſion einlegen, wenn derſelbe mehrſeitig — und dabei können auch die berathenden Mitglieder aufgerufen werden — unterſtützt iſt. Dies Veto hat die Wirkung, daß die vollſtändigen Akten über die Prüfung und die Gründe der erhobenen Beanſtandung einem andern

Digitized by Google

Prüfungscollegium deſſelben Schulſprengels zur Beſchlußnahme überſendet werden. Das motivirte Urtheil des letztern iſt entſcheidend und maßgebend, darf aber nicht lange auf ſich warten laſſen.

Was die Zeit der Maturitätsprüfung anbetrifft, ſo ſoll dieſelbe ſo gelegt werden, daß daraus die möglichſt geringſte Störung für den übrigen Schulorganismus erwachſe. Wir machen in der Beziehung den Vorſchlag, daß in der Regel bei jedem Gymnaſium nur eine Maturitätsprüfung im Jahre, zu Oſtern ſtattfinde und daß dann die ſchriftliche Prüfung, welche nach der obigen Modifikation höchſtens 5—6 Tage wegnimmt, in den Anfang der auf 14 Tage zu erweiternden Weihnachtsferien falle. So verliert der Schüler nichts von dem Unterrichte ſeines letzten Schulſemeſters und der Lehrer hat zur Korrektur die nöthige Zeit. Seine treibende Haſt, die Verdroſſenheit, die um jede Minute geizt, wird dann ſeltener. Er wird im Intereſſe der Anſtalt dieſes Opfer gerne bringen: hat er doch vor den andern Staatsdienern ein großes Ferienmaß voraus. Die mündliche Prüfung fällt dagegen in den Raum der letzten vier Wochen des Semeſters; der Lehrer hat das bei ſeinem Unterrichte feſtzuhalten und ſeinen Curſus, namentlich in der Prima, jedenfalls vor der angegebenen Friſt zu abſolviren. Während der mündlichen Prüfung fallen die Lehrſtunden der Oberklaſſen vollſtändig aus. Den nähern Termin derſelben ſetzt der Prüfungs-Commiſſär feſt, denn ohne ſeine Gegenwart darf keine mündliche Prüfung gehalten werden. Reicht die Zeit zur Bereiſung ſeines ganzen, doch wohl nicht zu großen Sprengels nicht aus, ſo kann die Prüfung auch in den letzten Theil der Oſterferien gelegt werden, wenn man nicht vorzieht, bei einem Theile der Gymnaſien die regelmäßige Maturitätsprüfung auf Michaelis zu verlegen, dabei dann daſſelbe Verfahren, wie das hier beſchriebene einzuhalten. Wir wiſſen ſchon, was man uns hier entgegnet: man wird auf die nicht beſtandenen Prüflinge hinweiſen, die dann auf ein Jahr zurückgewieſen würden. Das wollen wir nicht. Für dieſe, wie für alle auf ausheimiſchen Gymnaſien oder durch Privatunterricht Gebildeten, auch für die, welche aus irgend einem Grunde nicht bei der von ihnen bisher beſuchten Bildungs-

Digitized by Google

anſtalt oder nicht nach abſolvirtem Schulkurſus die Maturitätsprüfung beſtehen wollen, muß eine Central-Prüfungscommiſſion*) an irgend einem, doch nicht ſtets demſelben Orte des Schulſprengels zweimal im Jahre bereit ſein. Sie würden dann allerdings, falls ſie nicht vorziehen ſollten, ein ganzes Jahr zu warten, einer ausgedehnteren Prüfung unterworfen werden und des Vortheils entbehren, den die Herbeiziehung des Erfahrungsurtheils gewähren kann. — Die Anweſenheit eines Regierungs-Commiſſärs bei den gewöhnlichen ſich auf die ganze Anſtalt erſtreckenden Semeſtralprüfungen könnte dagegen als etwas in der bisherigen Geſtalt äußerſt Ueberflüſſiges vollſtändig für die Zukunft ausfallen. Es iſt wohl Jedem klar, daß der Zweck einer ſolchen weit beſſer durch eine von Zeit zu Zeit ein jedes Gymnaſium in ſeinem Alltagskleide unerwartet treffende durchgreifende Reviſion erreicht werden würde.

Durch die hier beſchriebene Procedur wird nur die intellektuelle Reife des Abiturienten ermittelt und beurtheilt, nicht die ſittliche. Es verſteht ſich aber von ſelbſt, daß auch dieſe und zwar in entſchiedener Weiſe bei der Frage in Berückſichtigung zu ziehen ſei, ob ein Schüler zur Univerſität entlaſſen werden dürfe. Erſt wenn das Lehrercollegium darüber im Reinen iſt, was freilich eine recht ſorgſame Prüfung aller dahin einſchlagenden Momente bedingt, kann der Zutritt zum Maturitätsexamen geſtattet ſein. Wo dem Lehrercollegium nicht die Macht gegeben iſt, auf den Grund einer unzweifelhaften ſittlichen Unreife den Schüler zurückzuhalten, da nimmt man dem Gymnaſium die erziehende Kraft. Dennoch fehlt dieſe Beſtimmung in den meiſten Maturitätsverordnungen. Es muß alſo der Zulaſſung zur Maturitätsprüfung ſtets die Berathung über die ſittliche Reife des

*) Für alle Anſtalten eines Schulſprengels die Maturitätsprüfung dergeſtalt zu centraliſiren, daß alle Abiturienten dort geprüft werden müßten, halten wir für unzuläſſig. Es würde das nicht blos für Schüler und Staat ſehr koſtſpielig ſein, ſondern auch unpraktiſch und einſeitig und einer großen Reihe von Ungehörigkeiten Vorſchub leiſten, welche wir zu beſeitigen hier eben beſtrebt ſind. Die Württemberger, welche eine derartige Einrichtung bisher gehabt haben, ſcheinen ſie ebenfalls mit vollem Rechte jetzt fallen laſſen zu wollen.

Digitized by Google

Abiturienten vorausgehen, über deren nähere Beſtimmung wir jedoch hier nicht reden wollen. Wo der Uebergang zu einer ſelbſtſtändigeren Stellung wegen Mangels an ſittlicher Feſtigkeit nur bedenklich erſcheinen möchte, ſollen die Lehrer durch geeignete Vorſtellungen vor dem Abgange zur Univerſität abmahnen. Sobald der erſten Ordnung in der Prima die Anzeige gemacht iſt, daß hinſichtlich der ſittlichen und Charakterreife gegen Niemand von Seiten des Gymnaſiums ein Anſtand erhoben werde, melden ſich diejenigen, welche die Prüfung beſtehen wollen und zwar in einer Eingabe an das Prüfungscollegium. Dieſelbe enthält eine Darlegung ihres bisherigen Studienganges, gibt die Unterrichtsgegenſtände genau an, welche der Abiturient während ſeines Gymnaſialkurſus gehabt und welchen er ein beſonderes Intereſſe geſchenkt hat, enthält daneben auch eine Darſtellung ſeiner äußern Lebensſchickſale, und inwieweit ſeine akademiſchen Studien auf Unterſtützung von Seiten des Staats rechnen müſſen. Dieſe Eingabe mag nach der Wahl des Abiturienten in deutſcher, lateiniſcher, franzöſiſcher Sprache geſchrieben ſein. Gewöhnlich tritt dann auf Grund einer Conferenz der Direktor ein und räth wo es nöthig iſt von der Prüfung ab. Wir halten das für mißlich in vielfacher Beziehung, einestheils weil es dem Schüler, der trotzdem vielleicht durch Verhältniſſe gezwungen, den Verſuch macht, die nöthige Unbefangenheit raubt, anderntheils weil es immer unangenehm bleibt und auf die Urtheilsfähigkeit des Collegiums ein ſchiefes Licht wirft, wenn trotz der Abmahnung der Abiturient das Examen, zuweilen ſogar ganz gut beſteht. Man ſollte lieber nach einem Mittel ſuchen, welches den Abiturienten zwänge, mit ſich ſelbſt erſt noch einmal zu Rathe zu gehen, mit ſeinen Kenntniſſen und Fähigkeiten eine Abrechnung zu halten, und ſelbſt zu prüfen, wie weit ſie ihn tragen. Eine ſogenannte Vorprüfung iſt unmöglich; dieſelbe verwirrt den ganzen ruhigen Gang. Wohl aber könnte dazu eine Arbeit dienen, die der Lehrer für die dem Prüfungsſemeſter vorangehenden Ferien aufzugeben hätte. Das Thema dazu müßte ſorgfältig ausgewählt, für die einzelnen Abiturienten verſchieden, jedoch ihnen eine Auswahl aus mehreren verſtattet ſein. Es müßte ſich z. B. an die auf dem Gymnaſium geleſenen Schriftſteller anſchließen, damit es

Digitized by Google

auch dem Schüler klar würde, wie weit die Lektüre zu ſeinem geiſtigen Eigenthume und für ſeine weitern Studien fruchtbar geworden. Bei philoſophiſchen und rhetoriſchen Stoffen z. B. Reſumés, tiefere Begründungen und weitere Aufhellungen, wie aus dem Brutus eine Geſchichte der römiſchen Beredtſamkeit, aus den Tusculanen die Anſichten der Alten über Unſterblichkeit; bei geſchichtlichen: Vergleichung der Quellen über einen beſtimmten Zeitmoment, über Einzelfacta, über Charakteriſtik der Völker, wie Jul. Cäſar in ſeinen Nachrichten über die Deutſchen verglichen mit Tacit. Germ. oder aber des letztern Werk mit demjenigen des Aeneas Sylvius; bei literariſchen: Beziehung eines Einzelwerks auf die Regeln der Kunſt u. drgl. Es müßten Arbeiten ſein, die eine reifliche Ueberlegung und anhaltenden Fleiß erforderten, die nicht in einem Tage überſehen, in einer Stunde überdacht, ſondern vielſeitig erwogen ſein wollen, an denen ſich der Schüler müde arbeiten kann, zu denen er immer gerne wieder zurückkehrt, und in welche, weil ſie den Geiſt erfüllen, er ſich gerne verſenkt. Man müßte äußerlich und innerlich vollendet fordern, daß „das Reſultat der Arbeit, wie es klar vor dem leiblichen Auge als ein erfreuliches Werk liege, ſo auch dem innern Bewußtſein als eine weſentliche Stärkung der Kraft, Uebung des Willens, Bereicherung der Einſicht offenbar ſei.“ *) Der Lehrer müßte dem Schüler dabei mit allen möglichen äußern Hilfsmitteln zur Hand gehen, nur das als Bedingung aufſtellen, daß der Gebrauch derſelben namhaft gemacht würde. Die Sprache, in welcher die Arbeit abzufaſſen, müßte dem Ermeſſen des Schülers überlaſſen bleiben. Sicherlich würde eine ſolche Arbeit dem Schüler ſelbſt zeigen, wie weit ſeine Fähigkeit reiche, ein Wiſſensmaterial ſelbſtſtändig zu erwerben und zu verarbeiten, ſo wie ſie in anderer Hinſicht dem Prüfungscollegium von vornherein eine Grundlage darbieten könnte, von welcher das Urtheil über die Reife auszugehen vermöchte. Ob bei der Arbeit unerlaubte Hilfsmittel, fremde Hilfe, gebraucht ſei, läßt ſich wenigſtens zum größern Theile durch ein näheres Eingehen auf dieſelbe ermitteln. Wir ſind der Ueberzeugung, daß gerade auf den Grund

*) Vergl. Langbein bei Mager Juliheft 1846.

einer ſolchen Arbeit hin der Schüler am beſten ſelbſt zur Erkenntniß komme und demgemäß ſeinen Entſchluß zurücknehmen oder bekräftigen würde. Schmidt in Wittenberg beantragt, daß ein ganzes Jahr vor dem Abgange ein Thema gegeben werde, das der Einzelne zum Mittelpunkte ſeiner Privatſtudien „für das klaſſiſche Alterthum" machen müſſe. Wo dieſer Vorſchlag, der zu weitausſehend zu ſein ſcheint, *) angenommen wird, dürfte die Beſtimmung nothwendig ſein, daß der Schüler allmonatlich von dem Fortgange dieſer Arbeit dem betreffenden Lehrer einige Rechenſchaft ablegt.

Im Allgemeinen kann man nur wünſchen, daß der Eile mit welcher die Schüler zur Univerſität ſtreben, ein Damm entgegengebaut werde. Der Entwurf der württem. Schulordnung p. 186 verlangt, daß vor vollendetem achtzehnten Lebensjahre keiner zur Univerſität entlaſſen werde. Das iſt als Regel vollkommen gut zu heißen, ſchon weil durchſchnittlich erſt in dieſem Lebensalter die nöthige Charakterreife erwartet werden kann. Eine andre Frage iſt es, ob der Schüler nicht ſchon früher zur Maturitätsprüfung zugelaſſen werden könne. Wir würden dieſelbe unbedingt und mit Ja! beantworten, denn die intellectuelle und Charakterreife ſind zwei von einander unabhängige Dinge. Wenn man von ſolchen Fällen für die Disciplin Nachtheil befürchtet, ſo bedenke man, daß es immer Ausnahmsfälle ſeien und die betreffenden Schüler durchſchnittlich am wenigſten der Ordnung widerſtreben werden. Solch ein Verhältniß kann den Uebergang zur Univerſität aufs Schönſte vermitteln. Darauf

*) Aus andern Gründen, wie wir aus den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 53, 3, p. 342 ſehen, erklärt ſich Ellendt in Eisleben dagegen. Dietſch hat dort richtig geſagt, daß gar viel oder vielmehr Alles auf die Wahl der Themata ankomme, ſowie daß die Sache keine neue, ſondern eine bereits von andern Gymnaſien mit Glück wieder aufgenommene alte ſei. Er citirt dort einige der in Wittenberg geſtellten Aufgaben. Auch Scheibert macht in ſeiner Schrift (Die Stellung der höh. Bürgerſchule) p. 385 einen ganz ähnlichen Vorſchlag und charakteriſirt in beherzigenswerther Weiſe die verſchiedenen Arten von Aufgaben. Er will zu deren Ausarbeitung ein halbes Jahr Zeit geſtatten. Wir bedauern, das treffliche Buch zu ſpät erhalten zu haben, als daß wir auf die mancherlei hierhergehörigen Vorſchläge deſſelben näher hätten eingehen können.

Digitized by Google

iſt aber ſtrenge zu halten, daß der ganze Gymnaſialkurſus von einem Jeden vollſtändig abſolvirt werde, ehe er zur Maturitätsprüfung eines Gymnaſiums Zutritt finde. Es iſt unräthlich davon abzugehen, weil dann meiſtens Theile der auf dem Gymnaſium gelehrten Wiſſenſchaften dem Abiturienten ganz unbekannt bleiben z. B. der Geſchichte und Literatur, der Mathemathik und Phyſik. Daß außerdem die Ascenſion der Schüler in die Prima einer beſondern Ueberwachung bedürfe, nicht mit der gewöhnlichen Nachläſſigkeit vorgenommen werde, welche ſich an dem Schüler ſchwer verſündigt, wollen wir hier nur andeuten, da darüber in neueſter Zeit genug Stimmen laut geworden ſind. Vrgl. die Hanovr. Verordnung.

Wir ſchließen hier unſere Abhandlung, indem wir weitere Ausführungen und Ergänzungen auf die Zeit verſparen, wo gegen die hier ausgeſprochenen Anſichten erhebliche Bedenken geäußert werden. Wir dürfen wohl einer Prüfung derſelben uns verſichert halten, da die neuen Organiſationen überall im Gange ſind. Reſumiren wir kurz den Gang der vorſtehenden Abhandlung, ſo haben wir zu zeigen verſucht:

1) daß die lautgewordene Verurtheilung der Maturitätsprüfung nicht gehörig begründet ſei, indem die hervorgehobenen Nachtheile derſelben theils aus der Einrichtung und Ausführung der beſtehenden Maturitätsverordnung entſpringen, theils auf Rechnung des beſtehenden Syſtems der Gymnaſialbildung zu ſetzen ſind.

2) Daß überwiegende Gründe dafür ſprechen, die Maturitätsprüfung in angemeſſener Form beizubehalten, zumal in unſrer Zeit, wo die Oeffentlichkeit ſich überall Bahn bricht im Gegenſatze der Heimlichkeit, und wo die Aufhebung des Schulzwangs eher auf Schärfung als Beſeitigung der Prüfungen dringt.

3) Daß dem Staate keinenfalls das Recht abgeſprochen werden könne, von ſeinen zukünftigen Dienern eine allgemeine Bildung neben der Fachkenntniß zu verlangen und das Vorhandenſein derſelben durch eine Prüfung zu ermitteln, deren Abhaltung am Ende des Gymnaſialkurſus für eine im Intereſſe der Jugend liegende Conzeſſion anzuſehen ſei.

Digitized by Google

4) Daß aber das Recht die Univerſität zu beſuchen, keinem deßhalb zu nehmen ſei, weil er nicht vorher eine Maturitätsprüfung beſtanden, vielmehr auch dem zukünftigen Staatsdiener geſtattet ſein müſſe, erſt ſpäter bei einer Centralprüfungsbehörde den Nachweis einer allgemeinen Bildung zu liefern.

5) Wie die Maturitätsprüfungen der Gymnaſien zu reorganiſiren ſeien, ſo daß der individuellen Neigung die möglichſte Rechnung getragen, die gerügten Mißſtände möglichſt beſeitigt werden.

Die Maturitätsprüfung ſoll bleiben: ſie ſoll aber ein ernſter würdiger Akt ſein, der ſeine hohe Bedeutung nie verleugnet: die ſchönſte Form ohne den rechten Geiſt iſt ein „blühender Sodomsapfel der bei der Berührung in Moder und Aſche zerfällt.“ Das vergeſſe man niemals.

Digitized by Google

Eine Schulrede.

Rede,

gehalten den 6. April 1848 am Promotionsfeſte des höh. Gymnaſiums in Bern.

Von F. F. Zyro, d. Z. Director.

Nach hergebrachter Uebung ſoll der zeitige Vorſteher der Lehranſtalt, welcher wir, die Verſammelten, als Lehrer und Lernende angehören, am heutigen Tage, der uns alle nach vollbrachter Arbeit ſo feſtlich begrüßt, einige Worte, ſach- und zeitgemäß, zu Ihnen reden, um dem Tage, welcher ein Schuljahr ſchließt, eine höhere Bedeutung zu ertheilen.

Was ſich nun zu dieſem Zwecke vor Allem zu eignen ſchiene, wäre wohl ohne Zweifel: ein biographiſcher Bericht von dem höh. Gymnaſium während des verfloſſenen Schuljahrs.

Aber der Ereigniſſe von Bedeutung haben wir nur wenige zu erwähnen, da es in der Natur ſolcher Anſtalten liegt, ein umbratiſches und ſtilles Leben zu führen, wenn auch das Stillleben derſelben kein Stillſtehen iſt, das äußerlich und chronikaliſch Bemerkenswertheſte möchten die außerordentlichen Ferien im letzten November ſein, zu welchen der Sonderbundskrieg Veranlaſſung gab. Gott ſei's gedankt, daß ſie nicht zu lange dauerten.

Was jedoch wichtiger ſchiene, wäre eine genaue und kritiſche Darſtellung des ganzen Entwickelungsganges unſrer Anſtalt, eine comparative Rechenſchaftsablage, wie ſie aber ſchwerlich einem menſchlichen Genius möglich wird, denn er wäre der Naturkundige, welcher einem geiſtigen Organismus den Puls zu fühlen und das Vor- oder Rückſchreiten der Anſtalt während eines Jahres genau zu beſtimmen fähig wäre!

Wir vermögen kaum ein Mehreres zu ſagen als, ſo und ſo viele Jünglinge ſind letztes Frühjahr mit dem Zeugniß der Reife abgegangen, die einen zum Studium der Theologie, die andern zu dem des Rechts, der Medicin u. dgl.

Digitized by Google

Eingetreten dagegen ſind letztes Frühjahr 11 Schüler, welche nun die III. Claſſe bildeten und dieſes Frühjahr nicht weniger als 16, von denen die Mehrzahl dem hieſigen Progymnaſium angehörte. Auffallend iſt, daß unter den 16 Aufgenommenen nicht weniger als 6 ſich befinden, welche in der Mathematik für unzuläſſig erklärt werden mußten.

Die Zahl der dieſes Frühjahr aus Prima mit dem Zeugniß der Reife zur Hochſchule Entlaſſenen beträgt 9. Außerdem gehen aus Secunda und Tertia aus jeder 2 ab, nachdem ſie der Promotion in der obern Claſſe theilhaftig geworden.

Preisarbeit langte nur eine einzige ein und ihr Gegenſtand iſt ein geſchichtlicher, die Verhältniſſe der Heloten betreffend.

Was das wiſſenſchaftliche Streben und die Disciplin der Schüler unſrer Anſtalt anbelangt, ſo freuen wir uns öffentlich es auszuſprechen, daß die II. Claſſe ſich das ungetheilte Lob aller Lehrer verdient hat; und wir zweifeln nicht, daß ſie ſich's zur Ehre rechnen wird, den ehrenvollen Namen auch als Prima zu bewahren und ihren Commilitonen mit gutem Beiſpiel vorzuleuchten. Es iſt wahrlich eine beneidenswerthe Sache um Ehre und Ehrgefühl, zumal in einem republikaniſchen Gemeindeweſen wie das unſere iſt. Und wer die Disciplin vergißt, bedenkt nicht welchen Verſtoß gegen die Anſtalt er begeht, welche Störungen er verurſacht, welchen Schaden er bewirkt.

Noch habe ich zu bemerken, daß im Verlauf des Schuljahrs drei Schüler die Anſtalt verlaſſen haben, nämlich einer der Secunda welcher letzten Herbſt auf die Hochſchule überging, um Medicin zu ſtudiren, und zwei der Tertia, welche anderwärts ihre Studien fortzuſetzen gedenken. Das Ausſcheiden dieſer beiden letztern können wir nicht anders als bedauern, da ſie zu den begabteſten gehörten. Der eine derſelben ward auf Anlaß der Novemberferien aus ſeinen Studien in unſrer Anſtalt herausgeriſſen, in der Meinung anderwärts eine ruhigere Stätte der Wiſſenſchaft für ihn zu finden. Den andern bewegen rein individuelle Verhältniſſe zum Austritt.

Außerdem verließen einige Schüler der frühern Prima mit dem Schluſſe des vorigen Schuljahrs unſre Anſtalt ohne Examen, um ſich zur Erlangung des Maturitätszeugniſſes in freien Studien an der Hochſchule vorzubereiten.

Zu außerordentlicher Maturitätsprüfung haben ſich dieſes Frühjahr sechs Schüler geſtellt, von denen die Einen ſich auf fremden Anſtalten, die Andern an hieſiger Hochſchule vorbereitet hatten.

Für völlig reif erklärt wurde ein einziger.

Endlich habe ich noch zu berichten, daß nach Antrag des Lehrerkollegiums von der Erziehdirection beſchloſſen wurde, das bisherige Lehrfach der Philoſophie, deſſen Lehrer den Austritt nahm, ganz ausfallen zu laſſen; und die drei dadurch gewonnenen Stunden wurden theils dem Deutſchen, theils dem Hebräiſchen zugetheilt. Die Motive zu dieſer Elimination hier aufzuzählen, ſcheint nicht nöthig. Sie lagen in der Sache ſelbſt, nicht in Perſonen und äußerlichen Rückſichten. Concentration der Kräfte und energiſche Durchführung eines Lehrziels thut an einer Anſtalt wie die unſrige beſonders Noth.

Digitized by Google

Dies die Geſchichte unſrer Anſtalt im verfloſſenen Jahre.

Eine Reviſion und Reformation des höh. Gymnaſiums ſteht in Ausſicht. Möge kein anderer Genius als nur ein guter über dem Werk und ſeinem Gegenſtande walten! Die Anſtalt — das wird ſchwerlich bezweifelt werden — leiſtet, wie die letzten Proben bewieſen haben, was man zu fordern irgend berechtigt iſt. Wenn auch in unſerer Zeit dem realiſtiſchen Elemente als dem unmittelbar praktiſchen ein größeres Gebiet und Recht als früher nicht ohne Grund vindicirt wird, ſo darf und wird es (mit Gott) doch nicht ſo weit kommen, daß die alten Götter Griechenlands und Latiums ihre Tempel räumen und ihre Prieſter nach Paraguay und Chili auswandern ſehen müſſen. Wehe uns, wenn die edeln Sprachgeiſter des klaſſiſchen Alterthums, dieſe Penaten reinſter Humanität, den Göttern des Dampfs und der Induſtrie und der Politik oder den ſocialen Revolutionstheorien der Neuzeit geopfert würden! Leider fehlt es bereits nicht an Gedanken und Gelüſten dieſer Art. Wer wird ſich deſſen wundern, in einer Zeit, die mit prometheiſcher Kühnheit nach den Thronen des Himmels und nach den Thronen der Erde greift, und Alles Seiende in Frage ſtellt. Wer wird ſich wundern, daß der Menſchengeiſt, aus tauſendjährigem Schlummer erwachend, indem er die angeſtammten Rechte ſucht, die ihm der Schöpfer gegeben, bisweilen einen Mißgriff thut, und im jungen Freiheitsrauſche vorwärts ſtürmend alle Schranken niederwirft und über die Linie der Wahrheit hinausdringt, bis ihn ruhigere Anſchauung und beſſere Erkenntniß oder großer Schaden wieder zu ſich ſelbſt und zum Rechten zurückführt. Wie vor wenig mehr als 5 Jahrzehenden dem großen Redner der alten Tiberſtadt, der ſo manchen Staatsfrevler niedergedonnert, die Ehre widerfuhr, auf die Proſcriptionsliſte der Jakobiner geſetzt zu werden — bis der Irrthum entdeckt ward, daß der Mann bereits nicht mehr acceſſibel ſei! — ſo hat man auch in unſern Tagen (in der Mitte des 19. Jahrhunderts!) das Geſchrei vernommen: daß das Studium des klaſſiſchen Alterthums ein ariſtokratiſches und ariſtokratieerzeugendes ſei! Gott vergebe den Ignoranten dieſe Sünde wider den Geiſt. Niemand, der mich kennt, wird mich ariſtokratiſcher und excluſiver Tendenzen bezüchtigen, denn ich ehre und verehre die Freiheit als eines der größeſten und heiligſten Erdengüter — die w a h r e und g a n z e Freiheit, w i e ſ i e n o c h ſ e l t e n b e ſ t e h t. Auch bin ich weit entfernt etwa zu behaupten, die klaſſiſchen Studien wären es, die den Völkern des Abendlandes die Freiheit gebracht. Nein! Die Freiheit, deren wir uns freuen, und die immer heller über die Völker der Erde aufleuchten wird, hat andere Wurzeln als dieſe paganiſchen antiker Bildung ſind — ſie liegen in den P r i n c i p i e n d e s C h r i ſ t e n t h u m s. Ohne Chriſtus ſäßen wir, trotz Plato und Ariſtoteles, trotz Cicero und Horaz, noch heute in der Finſterniß des Todes, in geiſtiger und leiblicher Sclaverei. Hat doch ſelbſt das Evangelium nicht überall der menſchlichen Corruption zuwiderſtehen vermocht, iſt ſo oft in den Dienſt der Selbſtſucht und der Ungerechtigkeit gezogen worden. Wo aber die Freiheit ihre Stätte aufgeſchlagen und der Geiſt des Evangeliums die Fundamente gelegt und den Bau vollendet

hat, da werden die Studien des claſſiſchen Alterthums ein Getäfel bilden, das dem göttlichen Baue der Geiſtesſchönheit zur Zierde gereicht. Oder wollt ihr ein anderes Bild, aus dem vielleicht paſſendern Gebiete des organiſchen Lebens hergenommen, ſo möchte ich ſagen: das Chriſtenthum (ich meine den wahren und klaren Geiſt des Evangeliums) bildet den jungen Baumſtamm, die humaniſtiſchen Studien ſind eines der Reiſer, welche auf dieſen gepfropft werden.

Was aber haben denn die klaſſiſchen Alten ſo beſonderes an ſich, das nicht auch aus Ueberſetzungen zu genießen wäre? Allerdings würde damit ſehr viel Zeit gewonnen, und das ſcheint den Utilitariern eine Hauptſache zu ſein. Allein! wer kennt den Genius einer Sprache und ehrt ihn nicht! wer kennt den Genius der alten klaſſiſchen Sprachen, und hielte ihn nicht für das ſchönſte und edelſte aller Geiſtesbilder, die es gibt! Man nenne eine der alten oder der neuen Sprachen der Menſchheit, welche den Sprachen der alten Hellas und des alten Latrum gleich kämen! Die Sprache aber iſt das feinſte und geiſtigſte Erzeugniß (ein Mittel) des Geiſtes. Wenn es nun gewiß iſt, daß den wahrhaft edeln Menſchen Alles intereſſirt, was ein Ausdruck des göttlichen Menſchengeiſtes in ſeiner Schönheit wie in ſeiner Wahrheit und Wirkſamkeit iſt; ſo muß ſeine Theilnahme und Arbeit vor Allem in Anſpruch nehmen die Sprachdarſtellung zumal wo ſie in ſolcher Schönheit und Vollkommenheit zu Tage tritt wie bei den Alten.

Ueberſetzungen werden und können nie den Urtext ganz vertreten; die Irrationalität der Sprachen (wie es ein großer Denker der letzten Jahrzehende bis zur Evidenz erwieſen hat) bietet ein unüberſteigliches Hinderniß dar. Hoch gebildete Geiſter haben es verſucht, einem Homer, einem Plato das deutſche Bürgerrecht zu gewinnen — ſie haben das Möglichſte geleiſtet; aber damit das Abſolute erfüllt? Niemand wird es behaupten, die Ueberſetzer ſelbſt waren von ſolcher Anmaßung am weiteſten entfernt die einzelnen Ausdrücke in den verſchiedenen Sprachen haben ihren eigenthümlichſten Begriffs- und Bilderzuſammenhang, der unübertragbar iſt. Die Fügung und Aneinanderreihung der Begriffe und Sätze zu Gedankenganzen iſt überall eine eigenthümliche. Wer will dieſes in anderer Sprache wiedergeben? wer alle die Partikeln, die oft nur der Eurhythmie zur Liebe geſetzt ſind, wer den ganzen Rhythmus wiedergeben? und doch gehört gerade dieſe unnachahmliche Muſik der alten klaſſiſchen Sprachen zum Schönſten und Herrlichſten, was es von Kunſterzeugniß des menſchlichen Geiſtes gibt. Nehmt der Roſe, nehmt der Weintraube ihren Farbenthau, ſo habt ihr ihren Schmuck zerſtört. So iſts mit dem Sprachgeiſte, welcher eben ſo viel Naturwüchſigkeit als Kunſtmäſſigkeit in ſich vereinigt.

Darum behaupte ich: ſo lange noch Sinn und Geſchmack für Naturſchönheit und edle Kunſterzeugniſſe unter den Menſchen gelten, muß und wird das Studium der Alten die erſte Stelle behaupten unter den Fächern derjenigen Jugendbildung, welche das Schöne und das Wahre für ſich zum Zwecke hat.

Nehmen wir nun zu dieſen formellen Vorzügen vollends noch den

Digitized by Google

Inhalt hinzu ſo wird jedermann geſtehen müſſen, daß das Studium der Alten das wichtigſte Bildungsmittel für die ſtudirende Jugend iſt. Oder unter welchem nicht chriſtlichen Volke hat der Menſchengeiſt in ſeiner Natürlichkeit ſolche Denkarbeit durchgemacht und ſolche Ziele errungen wie unter den Griechen und Römern der alten Zeit?

Wir verehren die Erzeugniſſe des alten Israel, ſie ſind in ihrer Art unvergleichlich, aber als Kunſtproducte des Menſchengeiſtes mangelt ihnen die Vielſeitigkeit — ſchön in dieſer Beziehung ſind nur die Pſalmen und einzelne prophetiſche Darſtellungen. Israel hatte einen andern Gottesberuf.

Nehmt die vielgerühmte Weisheit der alten Inder und der ſpätern Araber; was wir davon wiſſen, liegt faſt ausſchließlich im Gebiete der Gnomen, der Fabel und des Dialogs — alles Andere tritt bei ihnen in den Hintergrund, und Manches fehlt ihnen ganz. Sie folgen dem Berufe des Orients. Was ſoll ich denn vollends von den andern Völkern, z. B. von den Syrern, ſagen, deren beſter Dichter für uns kaum genießbar iſt. Dagegen bei den Griechen und Römern findet ſich nicht Eine bedeutende Gattung der Sprachdarſtellungsweiſe, welche nicht Muſter der Vollkommenheit aufzuweiſen hätte.

Wem aber diente ein ſolches Studium, wie das der claſſiſchen Alten, in höherem Grade als denjenigen Bürgern, die ſich ſolchen Berufsweiſen zuwenden, welchen in jedem, auch dem allermeiſt demokratiſchen, Staate der größte Einfluß auf die Leitung der öffentlichen Angelegenheiten zukommen muß, ſofern die Volksſouveränität nicht zur Ochlokratie und Pöbelherrſchaft führen ſoll — wovor uns Gott bewahr'!

Darum hoffe ich, es wird zu keiner Zeit dem Studium der Alten die Hegemonie entriſſen werden — gewiß, ſo lange man das linguiſtiſche Element (und darunter wollen wir natürlich auch die neueren Sprachen begriffen wiſſen) als das erkennt, in welchem ſich der Menſchengeiſt als ſelbſtſchaffendes Princip am reinſten und freieſten, am lebendigſten und ſchönſten darſtellt. Die Sprache iſt Bedingung und Anfang aller Philoſophie. Ohne philoſophiſchen Sinn und Geiſt aber helfen alle realiſtiſchen Studien wenig oder nichts.

Es iſt intereſſant und wichtig, die Natur zu erforſchen, und die Geſetze ihres Werdens und Vergehens zu erkennen — jede neue Entdeckung auf dieſem Gebiete, jeder neue Einblick in den organiſchen Zuſammenhang der Dinge, ſei es im Einzelnen, ſei es im Ganzen, gewährt unſerm Geiſte eine unausſprechliche Freude und Befriedigung, es iſt ein neuer Sieg des Lichtes, welcher mit zum Sturze des Reiches der Finſterniß beiträgt; aber die Natur iſt das Werk eines Andern, nicht des Menſchengeiſtes. Der Allerhöchſte, den wir mit dem Namen der Gottheit bezeichnen, iſt der alleinige Urheber der Natur — Er hat die wunderſamen Maſſen und alle die Kräfte geſchaffen und die Geſetze der Geneſis, der Anziehung und Abſtoßung, der Gravitation u. ſ. f. aufgeſtellt. Die Natur erkennen heißt daher nichts Anderes als, Gott und ſein wunderbares Wirken in der materiellen Welt erkennen.

Digitized by Google

Wer wollte einem ſolchen Studium nicht alle Anerkennung ſchenken! Wie enge iſt es mit dem Gegenſtande der Religion verwandt!

Deſſen ungeachtet müſſen wir den Sprachſtudien, zumal den klaſſiſchen den erſten Platz behaupten; weil wir bei aller Erkenntniß genetiſch von der des Menſchen ausgehen müſſen, da der Menſchengeiſt zuerſt ſich ſelbſt begreifen muß, bevor er die Natur, und die Menſchengeſchichte, und das Weſen Gottes begreift. Daher auch die Erfahrung lehrt, daß Niemand wahrhaft religiös wird, bis er Lebenserfahrungen gemacht hat und durch das Feuer der Prüfungen durchgegangen iſt — das alte γνῶθι σεαυτόν. Der Menſch muß in Allem erſt er ſelber werden, bevor er zu irgend etwas taugt Er ſelber iſt und wird er nur als Geiſt. Freilich können und ſollen die Wiſſensfächer alle zu dieſer Bildung des menſchlichen Selbſts mithelfen; aber die Sprache bietet den nothwendigen Schlüſſel dazu, ſofern ſie nämlich im genannten Sinn betrieben wird.

Nächſt dem Sprachſtudium dürfte der Mathematik die Hauptſtelle zukommen, ſofern ſie ein unentbehrliches Werkzeug zu Erforſchung der Natur, zumal in ihren allgemeinen und großen Beziehungen, iſt.

Stellt man ſich aber auf die Seite des Menſchengeiſtes, ſo liegt dem Sprachſtudium doch noch näher dasjenige Fach, das man ſchlechtweg die Geſchichte nennt — die Sprachformen und Spracherzeugniſſe eines Volkes machen ja ſogar einen der weſentlichſten Theile ſeiner Geſchichte aus. In der Geſchichte drückt ſich die ganze ſittliche Kraft der Menſchen und Völker ab. Wie aber Freiheit und Nothwendigkeit das wunderbare Spiel der Kräfte bedingen, ſo erkennen wir in der Geſchichte der Völker etwas, das über alle menſchliche Berechnung und Kraft hinausliegt — ein Entwickelungsgeſetz, nicht unähnlich dem, welches die Natur regiert. Darum hat die Geſchichte ebenſoviel religiöſes als ethiſches Moment in ihr, und muß jeden ſittlichen Betrachter mit der höchſten Begeiſterung erfüllen.

Die Geſchichtsbetrachtung freilich gehört zum Allerſchwierigſten, was es gibt, weil nicht ſelten die nöthigen Urkunden und Sachverhältniſſe fehlen, ohne welche doch kein ſicheres Urtheil gefällt werden kann, und alles Conjecturiren der ſubjectiven Anſicht gar zu viel Spielraum läßt, der Schein auch nicht ſelten trügt — der menſchlichen Leidenſchaften und Vorurtheile, welche überall ſich einmiſchen, nicht einmal zu gedenken. Ein Geſchichtsforſcher müßte ein Gott ſein, wenn er ein abſolut vollkommenes Werk aufſtellen wollte, denn nur ein alldurchdringendes Auge begreift die ganze Teleologie, den wahren Pragmatismus der Menſchengeſchichte. Daher: **in arduis voluisse sat erit.**

So hätte ich in kurzen Zügen die weſentlichſten Aufgaben unſerer Lehranſtalt bezeichnet. Einzig die Religion habe ich nur ſo im Vorbeigehen angerührt. Man hätte vielleicht erwartet, daß ich mich gerade über dieſe am eheſten und meiſten ausſprechen würde, als der, dem dieſes Lehrfach zukömmt. Ich habe es nicht gethan, weil über ihre Bedeutung für ein Gymnaſium noch Niemanden eingefallen iſt einen ernſten Zweifel zu erheben, und weil ihre ganze Stellung und Aufgabe, ich möchte ſagen, auf

Digitized by Google

der Hand liegt, wie verkehrt dieſe Letztere auch nicht ſelten gefaßt und erfüllt worden ſein mag.

Da es aber nicht in meiner Abſicht liegt, eine Methodik der Gymnaſialfächer zu beſprechen, ſo habe ich jetzt auch nicht näher auf dieſen Gegenſtand einzutreten. Ich bemerke nur das: daß der Religionsunterricht eben ſo ſehr in das Gebiet des menſchlichen als des göttlichen Geiſtes einzugreifen hat, daher alle übrigen Fächer und ihre rechte Betreibung vorausſetzen muß. Die Aufgabe des Religionsunterrichtes iſt weſentlich zweierlei: des Jünglings Blick einerſeits nach Oben, andrerſeits nach innen zu richten; denn der Menſch ſoll in Gott und Gott will in dem Menſchen wohnen. Menſch und Gott ſollen Eins ſein, mit einander verſöhnt. Den Weg zu dieſem Ziele weist einerſeits die Heilsſchrift, anderſeits die Menſchengeſchichte — beide ergänzen und erklären ſich gegenſeitig. Wie nur diejenige Geſchichtsbetrachtung und Realwiſſenſchaft überhaupt, welche vom religiöſen Bewußtſein ausgeht und zum religiöſen Bewußtſein hinführt, eine wahre und vollkommene iſt; ſo kann und darf es keine Religionsbetrachtung und Religionsgeſinnung geben, welche mit der Geſchichte, ſei es des Menſchen, oder der Völker, oder mit der Natur in Widerſpruch ſtände. Die Religion iſt überall das höchſte und heiligſte aller Menſchengüter, aber auch das freieſte Element, das am wenigſten Form und Feſſel und Aeußerlichkeit verträgt. Der Unterricht in der Religion iſt daher auch die ſchwierigſte aller Aufgaben, die es gibt, weil er nur Wegweiſung und Anregung ſein kann, und die Hauptſache einerſeits dem Individuum ſelbſt, andererſeits dem Geiſt der chriſtlichen Gemeinde überlaſſen muß. Wiſſensbildung iſt noch keine Religion. Und ſo viel iſt gewiß, daß die wirklichen Thatſachen zwar der evangeliſchen Geſchichte feſt bleiben müſſen, die ſcholaſtiſche Dogmenbildung aber der ganzen Folgezeit einer ſtets neuen Reviſion und Transformation unterliegt, weil jedes neue Jahrhundert ſeinen neuen Zeitgeiſt hat, und jeder neue Zeitgeiſt ſeine eigenthümlichen Anſchauungen und Formen erzeugt. Das Evangelium iſt kein ſtarrer Buchſtabe, ſondern lebendiger Geiſt; das Chriſtenthum keine todte Tradition, keine noli me tangere, ſondern geiſtiges Leben und unendliche Entwickelung. Darum ſoll uns weder der alte noch der junge Athanaſius, weder Trient noch Augsburg in unſerm Rechte binden. Das Heiligſte und Herrlichſte, das dem Menſchen gegeben iſt, die Religion ſoll frei ſein und keinem Zwange unterworfen; denn nur die Opfer des Herzens haben einen Werth und einen Segen, und nur einen fröhlichen Geber hat Gott lieb. Und die Beweiſe der Rechtgläubigkeit liegen nicht nur in der Wiſſenſchaft und deren Begriffen, ſondern mehr noch in der That und im Leben.

Die wahre Religion iſt weder hyperphyſiſch und ekſtatiſch noch ſeparatiſtiſch, weder ſyſtematiſch noch ſymboliſch, weder hierokratiſch noch antikosmiſch, ſie beweist ſich überall in Wahrheit und Schönheit, in gemeinſchaftſtiftender Kraft, ebenſo herzerhebend als ſeelenverbindend, eben ſo reinigend als einigend, eben ſo befreiend als bindend. Keiner vermag die wahre Frömmigkeit nur für ſich zu haben, und Keiner den religiöſen Gemeinſchaftstrieb

Digitized by Google

zu verläugnen, ſo lange er geſunden Sinnes iſt. Das Chriſtenthum ſucht zwar nicht in einem Kölnerdome, wohl aber in dem lebendigen Leibe der Völker ſeine Verherrlichung, und das Siegesziel, nach dem es ringt, iſt die Kindſchaft Gottes für jeden Menſchen und die Brüderſchaft aller Völker der Erde. Das iſt die große und heilige Idee des Himmelreichs, welches Chriſtus geſtiftet hat, und an deſſen Auf- und Ausbau zu arbeiten die Gebildeten vor Allen berufen ſind.

Freunde, vergeßet nie: es gibt keine ächte und beglückende Wiſſenſchaft ohne lebendige Frömmigkeit; es gibt keine Ehre, es gibt keine Freiheit, es gibt keinen Genuß, keinen Frieden, kein Lebensglück, ohne Chriſtus und ſeinen Geiſt. In ihm wird jede Gabe, jede Kraft, jedes Amt erſt recht geweiht ſein.

Darum, ihr Jünglinge, die ihr den erhabenen Beruf der geiſtigen Hülfleiſtung für die Menſchheit, für das Vaterland ergriffen habt, vergeſſet es nie, daß das Evangelium Chriſti das Palladium der Völkerwohlfahrt, die Bürgſchaft wie das Geſetz aller wahren Fortbildung, des Einzellebens wie der ſocialen Verhältniſſe iſt.

Gottes Segen gehe nun mit ihnen, die Sie jetzt unſre Anſtalt verlaſſen, zur weitern Arbeit und Beſtimmung über — auf daß Sie ſich einſt als wackere Bürger, als tüchtige Menſchen und als würdige Chriſten beweiſen — das Vaterland bedarf neuer guter Kräfte, das Vaterland ſchaut, wartet auf Euch. Täuſchet ſeine Erwartungen nicht! Jeder Tag und jede Stunde ſei der Heranbildung geweiht, denn der Arbeit iſt viel, die Ihr zu vollbringen habt. Wie viel des Wiſſens habet Ihr Euch anzueignen, wie viel der Geiſteserweiterung bedürfet Ihr! Keiner meine, das Ziel ſobald erreicht zu haben, Keiner gebe ſich mit Wenigem, mit Oberflächlichem zufrieden. Je höher Ihr ſtrebet, deſto demuthsvoller, deſto beſcheidener werdet Ihr; je tiefer Ihr dringet, deſto ernſter und gediegener. Nichts iſt leichter als abzuſprechen; nichts verräth ſo ſehr die eigene Leerheit und Leichtigkeit als ſich gewichtig machen und über Andere erheben wollen. Und wenn man gerade dieſe Unart dem Berner vorwirft, ſo bekämpfet Ihr dieſelbe — im Intereſſe der Freiheit und der Strebſamkeit. Vergeſſet nie, was die Schüler ihren Lehrern, was die nachwachſenden Geſchlechter den Vorausgehenden ſchuldig ſind. Vergeſſet nie, daß ein Geſchlecht dem andern in die Hand arbeitet, ein Zeitalter auf das andere ſich bauet, daß das Feld der Wiſſenſchaft ein unendliches, das Reich des Geiſtes ein ruhelos werdendes iſt, daß Liebe und Dankbarkeit die ſchönſten Zierden auch des Gelehrten ſind.

An Sie, die uns bleibenden Schüler der Anſtalt, nur wenige Worte.

Euere Hauptaufgabe iſt, das Material des Wiſſens euch anzueignen; in Allem aber übet Euch, die Gedanken, die Ideen zu ſuchen. In den Gedanken lebt der Geiſt, und der Geiſt iſt ſittliches Leben. Beſonders lege ich Euch die Sprachſtudien an Euer Herz. Wer auf den Gymnaſien in den Sprachen nicht ſo weit kömmt, daß er jeden Claſſiker, anerkannt ſchwierige Stellen (cruces) abgerechnet, ohne fremde Hülfe mit einiger

Leichtigkeit leſen kann, verſchwendet ſeine Zeit. Beſonders bedarf das Hebräiſche größerer Cultur, ſelten Einer bringt es jetzt zu einem erklecklichen Reſultate! Hütet Euch vor Allem, was die Kraft der Studien bricht, hütet Euch vor dem jetzt nicht ſelten vorkommenden Uebermaß der Geſelligkeit und ihrer Freuden. Es hat Alles ſein Maß. Man kann auch des Guten zu viel thun. Stärket den Geiſt und ſtählet Leib und Seele auf die kommende Zeit!

Mit Ihnen aber, meine jungen Ankömmlinge aus den verſchiedenen Voranſtalten kehre guter Geiſt in den geweihten Kreis unſerer Bildungsſtätte ein.

Gottes Segen ruhe auf der ganzen Anſtalt, ruhe auf Ihnen, verehrteſte Herren Collegen, ruhe auf dem geehrten Vorſtand des Unterrichtsweſens unſerer Republik, ruhe auf dem gemeinſamen theuern Vaterlande!

Schulnachrichten.

1. Wiesbaden.

Am 30. Nov. 1848 ſtarb hier am Nervenfieber der Gymn.-Profeſſor Fried. Chriſt. Spieß, 42 Jahre alt, früher Oberlehrer in Duisburg, bekannt durch ſeine lateiniſchen, deutſchen, griechiſchen und franzöſiſchen Uebungsbücher. Der Tod dieſes Collegen iſt in jeder Hinſicht äußerſt bedauerlich. Er war ein Mann von großer Arbeitskraft, deſſen Verluſt unſerem Gymnaſium ſchwer zu erſetzen iſt. Er hinterläßt eine Wittwe mit zehn lebendigen Kindern!

---

2. Hirſchberg in Schleſien.

Der bekannte Lexicograph Dr. Wilh. Freund, Israelite, iſt von dem Provinzial-Schulrath (Oberpräſident: Pinder) als interimiſtiſcher Director des evangeliſchen Gymnaſiums berufen worden.

---

3. Lehrerverſammlungen.

Die Berliner Jahrbücher für Erziehung und Unterricht zählen folgende „freie Lehrerverſammlungen“ des Jahrs 1848 auf: Magdeburg 14. Juni; Halle, 25. Mai; Lüben, 26. Juli; Liegnitz, 4. Auguſt; Erfurt, 5. Juli; Braunſchweig, 12. Mai; Oldenburg, 24. Juni; Schwerin, 14. Juni; Sternberg (Mecklenburg), 14. Juli; Jena, 9. und 10. Auguſt; Leipzig, (1. ſächſiſche) 25. April; **Dresden**, (2. ſächſiſche) 4. und 6. Auguſt; **Hamburg**, 5. Auguſt; Wiesbaden, 15—17. Juni; Ladenburg, 7. September; **Eiſenach**, 29. u. 30. September; **Frankfurt**, 2—4. October; **Berlin**, 3—6. October; Auſterlitz, (Mähren)

Digitized by Google

10—13. October. Und das ſind nicht alle. Aber übereinſtimmend ſprechen ſie ſich für die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche und ihre Erhebung zur Staatsanſtalt aus. Wann wird aber der Staat dieſe folgenreiche Organiſation in die Hand nehmen??

In dem Aufſatze des Herrn Prof. Firnhaber über Maturitätsprüfungen bitten wir folgende Druckfehler zu berichtigen:

Seite 8, Zeile 5 lies Prüflinge ſtatt Prüfungen.

„ 9, „ 9 von unten ſetze das Comma hinter iſt.

„ 11, „ 10 v. u. l. dem unbeſonnenen.

„ 11, „ 17 v. o. l. Kampfes ſt. Dampfes.

„ 12, „ 7 v. o. l. erſchallen ſt. wegfallen.

„ 12, „ 5 v. u. l. daran ſt. davon.

„ 13, „ 4 v. u. l. Klagen ſt. Inlagen.

„ 14, „ 6 v. o. l. unbilliges ſt. unwilliges.

„ 16, „ 11 v. o. l. Syſtems.

„ 16, „ 21 v. o. l. Kenntnißſtand ſt. Krankheitsſtand.

„ 19, „ 17 v. o. l. noch ſt. nach.

„ 22, „ 8 v. o. l. von ſt. in.

„ 22, „ 14 v. o. l. gewonnenen ſt. genommenen.

„ 22, „ 2 u. 3 v. u. l. haben. Dadurch — — gedrückter, die ꝛc.

„ 23, „ 8 v. o. l. Verkennung ſt. Verbannung.

„ 23, „ 12 v. o. l. deutſchen.

„ 24, „ 15 v. o. l. erſtehen ſt. verſtehen.

„ 29, „ 16 v. o. l. geiſtiger Beweglichkeit.

„ 32, „ 5 v. o. l. mußten ſt. müßten.

Zur Entſchuldigung möge dienen, daß der Herausgeber durch außerordentliche Geſchäfte verhindert war, die zwei erſten Bogen dieſes Heftes ſelbſt zu revitiren.

Digitized by Google

II. Bücherſchau.

1.

Study and Recreation. Engliſche Chreſtomathie für Real- und gelehrte Schulen und den Privatgebrauch bearbeitet von Ludwig Gantter, Lehrer der engliſchen Sprache am obern Gymnaſium und der polytechniſchen Schule zu Stuttgart. Ebner und Seubert 1848. 29 Bogen. Preis fl. 1. 48 kr. oder Thlr. 1. 4 Sgr.

Indem wir vorſtehendes Buch zur Beſprechung bringen, gereicht es uns zum Vergnügen, dasſelbe unter der Maſſe engliſcher Leſebücher, die jeder neue Meß-Catalog bringt, beſonders hervorheben zu dürfen. Die immer allgemeiner anerkannte Forderung, daß in einem Leſebuch, zumal für neuere Sprachen, nicht blos die Form, ſondern auch ein planmäßiger Stoff bildende Elemente darbieten müſſe, iſt in dieſem Buch in befriedigender Weiſe berückſichtigt. Dasſelbe nähert ſich in ſeiner Anlage der franzöſiſchen Chreſtomathie von Gruner und Wildermuth, mit welcher es auch in der äußern Ausſtattung übereinſtimmt. Jedoch iſt die in der erwähnten franzöſiſchen Chreſtomathie ausgeführte Idee hier nicht ſo vollſtändig durchgeführt, da nach des Herausgebers Anſicht einerſeits das geringere Maß von Zeit für den engliſchen Unterricht, anderſeits das verſchiedene Alter und die bereits erreichte Bildungsſtufe der Schüler eine etwas abweichende Auswahl des Stoffes erfordern. Ohne hier auf die Erörterung des Umſtandes, der ſchon von manchen Seiten wohl nicht mit Unrecht angeregt wurde, näher einzugehen, warum nämlich die engliſche Sprache gegenüber der franzöſiſchen in unſern Schulen, beſonders in den Realſchulen, ſo wenig Berückſichtigung findet, und ob das Engliſche nicht wenigſtens in den größern Anſtalten, wo die erforderlichen Lehrkräfte jedenfalls vorhanden ſind, ein oder zwei Jahre nach dem Beginn des Franzöſiſchen, alſo noch etwa zwei Jahre vor dem Ende der Schulzeit als ſtändiges Schulfach aufgenommen werden könnte, dürfte für dieſe Einrichtung eben auch die Rückſicht ſprechen, daß der in der engliſchen Sprache gebotene Leſeſtoff, zu deſſen Verſtändniß der Schüler ohnehin früher als im Franzöſiſchen gelangt, beſonders geeignet iſt, zur Wiederholung,

Digitized by Google

Vorbereitung, Erweiterung und Belebung des übrigen Unterrichtsſtoffes zu dienen. Welchen Werth es für unſere Schüler bei der dürftigen und beſchränkten Anſchauung, die ihnen bis jetzt die Verhältniſſe des eigenen Vaterlandes zu gewähren vermögen, haben müßte, gediegene Darſtellungen aus dem Gebiete der Geſchichte, der Natur, der Erd- und Menſchenkunde von dem Standpunkte und der Anſchauungsweiſe eines großen Volkes der Neuzeit, das mehr als jedes andere in die Geſtaltung der Weltverhältniſſe ſelbſtthätig eingreift, und in ſeiner politiſchen, induſtriellen und praktiſch wiſſenſchaftlichen Entwicklung uns offenbar voraus iſt, in ſich aufzunehmen, dürfte zumal bei dem gegenwärtigen Wendepunkt unſeres politiſchen und ſocialen Lebens wohl zu beachten ſein.

Dadurch, daß die engliſche Chreſtomathie ſich an keine beſtimmte Schulzeit halten konnte, und eigentlich für jede Bildungsſtufe und jedes Alter ſich eignen mußte, konnte freilich der Gang in Beziehung auf den Stoff kein nach der angedeuteten Idee ſtreng zugemeſſener ſein, und die Auswahl mußte in mannigfaltigerer, freierer Weiſe ſtatt finden. Bei dieſer Auswahl iſt zum Voraus rühmend anzuerkennen, daß der Stoff keineswegs blos aus bereits vorhandenen Sammlungen gezogen, ſondern unmittelbar aus den Originalwerken der beſten Schriftſteller geſchöpft iſt.

Das Buch beſteht aus vier Abtheilungen, von denen die erſten Leſeſtücke für Anfänger Erzählungen und Muſterſtücke, die zweite Natur und Volksbilder, die dritte Geſchichte und die vierte Gedichte enthält.

Die erſte Partbie der erſten Abtheilung, Leſeſtücke für Anfänger, S. 1—16, enthält zur Hälfte Geographiſches über Großbrittannien in kurzen, einfachen Sätzen, zur andern Hälfte kleine Geſpräche über verſchiedene Gegenſtände in der Weiſe des Anſchauungsunterrichts, z. B. über Schiefer, Stühle, Fenſter. So anſprechend und einfach indeß die geographiſchen Stücke gehalten ſind, ſo wäre es doch wohl zweckmäßiger geweſen, für die erſten Anfänger mit einigen leichten Erzählungen und Fabeln zu beginnen, um damit von Anfang an eine vollſtändigere Bekanntſchaft mit den gebräuchlichern Wörtern und Redeformen ſchneller zu erreichen, während in den geographiſchen Anfangsſtücken die Zahl neuer, mitunter auch minder gebräuchlicher und eben deßhalb auch leicht wieder vergeſſener Ausdrücke ſich etwas häuft, was die Schwierigkeit des erſten Eindringens in die Sprache unnöthiger Weiſe vermehrt. Der Lehrer kann jedoch dieſem Uebelſtand leicht abhelfen, indem er gleich mit dem 6. oder 9. Stück beginnt, von wo an die Stücke für den erſten Anfänger ganz zweckmäßig ſind; beſonders ſind darunter Nr. 9 bis 12 Iessie, the image, the boy and the ass und Gudbrand of the mount nicht nur wegen ihrer leichten und einfachen Form, ſondern auch ihres anſprechenden, gemüthlichen Inhalts hervorzuheben.

Auch in der zweiten Unterabtheilung des erſten Theils, Erzählungen, S. 17—59 in 27 Stücken, hätte dem ſtufenweiſen Fortgang vom Leichtern zum Schwerern mehr Rechnung getragen werden dürfen; ſo möchte insbeſondere das erſte Stück „Law", ſo witzig und anſprechend es dem Geübtern

erſcheinen mag, für den Anfänger, ſelbſt wenn er die vorhergehenden 16 Seiten vollſtändig durchgearbeitet hat, zu viele Schwierigkeit darbieten und bei der Zahl neuer und ungewöhnlicher Ausdrücke, beſonders aus dem Gerichtsſtyl, eine für die ſprachliche Ausbeute verhältnißmäßig zu große Mühe auf der betreffenden Stufe verurſachen; zu einer ähnlichen Bemerkung, wenn auch in minderem Grade, dürfte das 2. Stück „the valley of diamonds“ Anlaß geben. Dagegen ſind die folgenden Stücke wieder leichter; als beſonders anſprechend wäre hier hervorzuheben Nr. 3 the adventures of a mason, Nr. 4 the shell gatherer, Nr. 5 Forester (enthält namentlich manches Zweckmäßige für junge Leute, nur dürfte es beſſer abgerundet ſein); Nr. 6 Achates Digby. Die Stücke ſind aus Stevens, Baſil Hall, Irving, Inglis, Edgeworth, Crowquill, Blackwood, W. Scott; einige Anekdoten und Ausſprüche von körnigem Gepräge ohne genannte Verfaſſer bilden den Schluß. Die Durcharbeitung dieſer Stücke, die einen reichen Vorrath an ſprachlichen Formen darbieten, bildet die zweckmäßigſte Vorbereitung auf die nun folgenden 16 Muſterſtücke S. 61—140. Dieſe enthalten im Ganzen nicht nur anziehende, ſondern auch wirklich gehaltvolle und für die Bildung des Geſchmacks und Gemüths geeignete Proben von Addiſon, Defoe, Swift, Fielding, Smollet, Sterne, Macpherſon, Godwin, Beckford, Hope, Walter Scott, Crofter, Mrs. Hall und Warren.

Die zweite Abtheilung, Natur und Volksbilder in 22 Stücken, S. 157—299, bewegt ſich mit Recht faſt ganz auf engliſchem oder zugehörigem Boden, und ſowohl die Auswahl des Stoffes, als auch der Schriftſteller beurkunden den Geſchmack und die gründliche Literaturkenntniß des Herausgebers. Wir finden hier: Charakter der engliſchen Landſchaft, Landleben in England, Weſtminſter-Abtei, die große Bierbrauerei in London, die Straßen Londons, die Kettenbrücke von Menai, Univerſität Oxford, eine Fuchsjagd, ein engliſches, ein ſchottiſches, und ein iriſches Dorf, die Engländer in Oſtindien, das Klima von Oſtindien, ein Bamboowald, das Zuckerrohr, der Pagodenbaum, Gefahren eines Nova-Scotia Nebels, der Mond- und die Längengrade, die geiſtige Beſchaffenheit der Thiere. Die dabei benützten Schriftſteller ſind beſonders Baſil Hall, Irving, Dickens (Boz), dann Roscoe, Chambers, Bentley, Miß Mitford, Mrs. Hamilton, Carleton, Fellows, Brydon, Inglis, und der Verfaſſer der Vestiges of Creation.

Die dritte Abtheilung, Geſchichte in 28 Stücken, S. 299—384 hält ſich ebenfalls ſowohl in ſeinen geſchichtlichen Darſtellungen, als in Charakterſchilderungen faſt ausſchließlich auf engliſchem Grunde. Wir finden in dieſen Geſchichtsbildern, ſowie auch in den beigefügten Parlamentsreden und politiſchen Abhandlungen meiſterhafte Züge von der Entwicklung und dem großartigen Wirkungskreiſe des engliſchen Reiches. Die einzelnen Stücke ſind: die alten Britten (Hume), die Römer in Brittannien (Holt), Scoten und Pikten (Holt), Angelſachſen, Alfred der Große, Schlacht bei Haſtings, Richard Löwenherz, Magna Charta, Schlacht bei Crecy,

Digitized by Google

Jungfrau von Orleans, Eliſabeth (Hume), Maria Stuart (Robertſon), Wirkungen des Feudalſyſtems (Hallam), Hinrichtung Karls I. (Fox), Cromwell (Clarendon), Karl II. (Burnet), Feuersbrunſt zu London 1666 (Evelyn), Parlamentsrede über die Ausſöhnung mit Amerika (Burke), Rede gegen die Verwendung der Indianer im amerikaniſchen Krieg (Graf von Chatham-Pitt), Wilhelm Pitt's Tod (Belſham), Charakter Pitt's (Grattan), Junius Brief an Georg III., Franklin (Lord Brougham), Regierung (Bacon), Stärke der Könige (Walter Raleigh), Preßfreiheit (Milton), Freiheit des Urtheils in religiöſen Dingen (William Temple), Toleranz (Locke).

Im poetiſchen Anhang S. 385—409 finden wir eine anſprechende Auswahl von 20 vermiſchten Gedichten von Cowper, Cowley, Pindar, Colman, Ben Jonſon, Lover, Mrs. Hemans, Walter Scott, Campbell, Rogers, Byron, Wolfe, Dryden, Milton, Gray; ſodann noch 16 weitere, theils engliſche Volkslieder, die Nationalhymne, Rule Britannia (Thomſon), ein Seelied (Campbell), theils iriſche Lieder, meiſtens von Moore, theils endlich ſchottiſche Lieder von Burns. Die letzteren haben zugleich den jedenfalls anerkennenswerthen Zweck, den Schüler mit dem iriſchen und ſchottiſchen Dialekt, der in den neuern Schriftſtellern häufig gebraucht wird, etwas bekannt zu machen, was durch die im Anhang gegebenen Noten für Lehrer und Schüler keine Schwierigkeit darbietet.

Die Anmerkungen S. 409—445 bilden eine werthvolle Zugabe zum Ganzen, und bewähren, wie der Inhalt des Buches ſelbſt, ebenſo ſehr den gründlichen Kenner der Literatur, als den fleißigen und tüchtigen Sprachforſcher. Außer einigen ſachlichen und geſchichtlichen Erläuterungen, z. B. über Docks, London, Greenwich, engliſche Münzen ꝛc., geographiſchen und geſchichtlichen Erklärungen über die vorkommenden Orte und Perſonen, ſowie namentlich intereſſante biographiſche Notizen über die vorkommenden Schriftſteller, ſind die meiſten Bemerkungen ſprachlicher, und zwar hauptſächlich etymologiſcher Natur. Des Verfaſſers Streben, mit denſelben dem Schüler einen Fingerzeig zu geben, wie er ſeine übrigen philologiſchen Kenntniſſe in der aus ſo vielen Sprachen entſtandenen engliſchen Sprache anwenden könne, und wie namentlich das deutſche Sprachſtudium dadurch angeregt und bereichert werde, darf ein wirklich gelungenes genannt werden. Beſonders willkommen werden ſie für den ſein, der neben der Kenntniß des Franzöſiſchen, was ja doch bei der Mehrzahl derer, die das Engliſche treiben, vorausgeſetzt werden darf, ſich auch im Lateiniſchen und Altdeutſchen etwas umgeſehen hat. Mit Uebergehung der leichtern Ableitungen, die natürlich auch in großer Zahl vorkommen mußten, wie lesson, surface, water, island, join, mountain u. ſ. f. führen wir einige weitere beiſpielsweiſe an: S. 1, 8. together, zuſammen, von to gather verſammeln; urſprünglich angelſächſiſch gatherian, prov. gattern = verſammeln; vrgl. auch gatten = verbinden. S 1, 15 to dare, θαῤῥέω dreiſt, muthig ſein und handeln; altdeutſch tharren, und Thurſt = kühne That; daher dürfen = etwas wagen; I dare say ich darf wohl ſagen, wahr-

Digitized by Google

ſcheinlich. S. 2, 37 frith (ſpr. firth) ſchottiſcher Name für breite Flußmündungen. Er wird von Johnſon, Hilpert u. a. vom lateiniſchen fretum abgeleitet, das aber mehr Meerenge, Kanal, bedeutet; wahrſcheinlicher kommt der Name, wie das engliſche ford und ſkandinaviſche fiord von Furt her, das nicht blos eine ſeichte Uebergangsſtelle, ſondern im Altdeutſchen auch das Bett eines Fluſſes bedeutet. S. 4, 37 timber Bauholz; urſprünglich hieß Zimmer der Stoff zum Bauen, daher Zimmermann, zimmern. S. 8, 27 abode Wohnung von abide, angelſächſiſch abidan bleiben, wohnen; ask (angelſächſiſch ascian, niederſächſiſch eſchen = heiſchen) fragen.

Daß hiebei manche Ableitung noch nicht erſchöpft und feſtgeſtellt wurde oder werden konnte, wird derjenige, der ſich ſchon mit ähnlichen Forſchungen beſchäftigt hat, am wenigſten auffallend finden, und über manche Ableitungen werden auch die Anſichten getheilt ſein. So iſt z. B. S. 34, 24 ward Mündel, Pflegeſohn, vom franzöſiſchen garder abgeleitet, während dieſes Wort, wie ward, ſelbſt deutſcher Abſtammung iſt, verwandt mit warten, Wardein, gothiſch vardja. Wünſchenswerth wäre es daß dieſe Bemerkungen nicht blos im Anfang, ſondern auch in der Folge vollſtändig gegeben worden wären; denn dieſelben ſind von S. 93—124 und S. 301—405 faſt ganz unterblieben. Es wird im Intereſſe des Buches ſein, wenn dieſe Lücken bei einer zweiten Auflage, ſelbſt wenn auch 1 oder 2 Bogen weiter hinzukommen ſollten, möglichſt ausgefüllt werden. Ebenſo dürfte dann darauf Rückſicht genommen werden, daß auch grammatiſche Bemerkungen, wenigſtens ſolche, die in den gewöhnlichen Grammatiken nicht vorkommen, ſowie die Erläuterung ſchwieriger Phraſen und die Angabe der Ausſprache in beſonderen Fällen aufgenommen würden.

Die äußere Ausſtattung in Druck und Papier verdient bei dem mäßigen Preiſe alle Anerkennung; auch iſt die Zahl der Druckfehler im Vergleich mit den meiſten in Deutſchland erſcheinenden engliſchen Werken ſehr gering.

Schließlich wünſchen wir dem Werke einen großen und eifrigen Leſerkreis in der ſichern Ueberzeugung, daß dadurch ein gründliches Studium der engliſchen Sprache ebenſo ſehr gefördert, als der Geiſt mit edlen Eindrücken und werthvollen Kenntniſſen genährt wird.

F. G.

2.

Studio italiano. Italieniſche Chreſtomathie für Real- und gelehrte Schulen und den Privatgebrauch bearbeitet von Ludwig Gantter, Lehrer der engliſchen Sprache am obern Gymnaſium und der polytechniſchen Schule zu Stuttgart. Ebner und Seubert 1848. 14 Bogen Preis 1 fl. oder 20 Sgr.

Der Verfaſſer dieſer Chreſtomathie beklagt ſich in ſeiner Vorrede über die Vernachläſſigung der italieniſchen Sprache an den öffentlichen Schulen

Digitized by Google

Deutſchlands. Den Grund derſelben berührt er zwar nicht, allein die Idee, die ihn ſowohl in dieſer, als auch in ſeiner engliſchen Chreſtomathie leitete, iſt ohne Zweifel die, daß beide Sprachen gewiß mehr Berückſichtigung an Gymnaſien und andern höhern Anſtalten erhalten würden, wenn der Unterricht in denſelben auf eine höhere philologiſche Weiſe betrieben, ſich den Studien der alten Sprachen enger anſchließen würde. Zu einem ſolchen Unterricht den Stoff zu liefern, war nun die Aufgabe die er ſich geſtellt, und die er ſowohl in ſeiner engliſchen als italieniſchen Chreſtomathie aufs geeignetſte ausgeführt hat.

Was nun letztere insbeſondere betrifft, ſo kennt Ref. kein italieniſches Leſebuch das ähnlichen Stoff enthielte, und in dem ſowohl die alte als neue proſaiſche Literatur gleich würdig vertreten wäre. Obgleich von geringem Umfang, finden die bedeutendſten Schriftſteller mehrerer Jahrhunderte einen Platz darin, ſo daß der Schüler mit Muſtern vom verſchiedenartigſten Style vertraut und dadurch in den Stand geſetzt wird, jedes italieniſche Werk geläufig zu leſen. Die Poeſie iſt davon ausgeſchloſſen; vielleicht beabſichtigt der Verfaſſer einen zweiten Theil als poetiſche Anthologie folgen zu laſſen, was für Schüler ſo wünſchenswerth wäre, weil man unmöglich ein ganzes Jahr an einem einzigen Dichter, ſei es ſelbſt Dante oder Tasso, die Sprache ſtudiren kann. Der Verf. berührt auch in ſeiner Vorrede den Einwurf den man gegen Chreſtomathien und Anthologien macht, indem er ſagt: „Man hat die Anſicht geltend zu machen geſucht, daß man dem Schüler einen vollſtändigen Autoren vorlegen ſolle, an deſſen Styl er ſich heranbilden könne, während ſo vielerlei Muſter, und im Italieniſchen beſonders, ſo vielerlei grammatikaliſche und ſtyliſtiſche Abweichungen von den jetzt feſtgeſetzten Regeln den Schüler leicht verwirren oder gar irre führen könnten. Allein abgeſehen davon, daß ein vollſtändiges Werk ſelten leicht genug iſt, um damit den Anfang zu machen, und meiſtens, wenn es auch noch ſo anziehend iſt, durch den langſamen Fortgang ermüdend wird, ſo iſt es in einer Literatur, die ſchon fünf Jahrhunderte blüht, und in der folglich eine beſtändige Entwicklung und Veränderung ſtattfindet, von entſchiedenem Werth, ein Bild von den verſchiedenen Epochen und Geſtaltungen zu bekommen, mit ihren charakteriſtiſchen Eigenheiten vertraut zu werden, und ſomit das lebendig und friſch zu genießen was ſonſt todt oder dürre erſcheinen würde.“

Den Stoff ſelbſt hat der Verfaſſer folgendermaßen eingetheilt:

1) Fabeln und Erzählungen von Cesarotti, Forteguerri, Roberti, Firenzuola, Cento Novelle antiche, Sacchetti, Carlo Gozzi, Gasparo Gozzi, Soave und Boccaccio.

2) Natur- und Volksbilder aus Italien, Sicilien, der Schweiz, der ſpaniſchen Halbinſel ꝛc. von Ganganelli, Magalotti, Pindemonte, G. Gozzi, Ugo Foscolo, Cellini, Baretti, Colletta, Spallanzani und Marco Polo.

3) Briefe; hauptſächlich von Ganganelli, Annibale Caro, Torquato

Tasso, Macchiavelli, Galileo, Metastasio, nebſt biographiſchem Anhang aus Silvio Pellicos Memoiren.

4) Geſchichte; faſt ausſchließlich Gemälde aus der italieniſchen Geſchichte von Giannone, Baldi, Guicciardini, Davila und Botta.

Zum Schluſſe gibt der Verfaſſer einen Aufſatz von Parini über den Urſprung der italieniſchen Sprache und ein chronologiſches Verzeichniß der vorzüglichſten Proſaiſten Italiens. Die Anmerkungen ſind nicht zahlreich, weil, wie der Verfaſſer in ſeiner Vorrede meint, „dem Schüler durch den neuerdings in Schulbüchern ſo häufig eingeführten Plan, alle ſchwereren Wörter am Ende jeder Seite zu überſetzen, ein gar zu bequemer Dienſt geleiſtet wird.“ Indeſſen iſt Referent der Anſicht, daß bei einer zweiten Auflage es zweckmäßiger ſein dürfte, noch mehrere ſchwierige Stellen zu erklären, weil es doch auch zeitraubend iſt, ſo viel in einem Wörterbuche herumblättern zu müſſen.

Das Buch iſt von der Verlagsbuchhandlung ſo ſchön ausgeſtattet, wie alle von ihr herausgegebenen Schulbücher.

Diejenigen Herrn Lehrer denen das bekannte Leſebuch Filippi's als ungenügend erſcheinen dürfte, indem es ſich zu ſehr auf Anekdoten und kleine, in neuerem leichteren Styl geſchriebene Erzählungen beſchränkt, und demnach keinen höhern literariſchen Werth beſitzt, möchte der Ref. auf dieſe zeitgemäße, alle Epochen umfaſſende und würdig gehaltene Chreſtomathie aufmerkſam machen, um ſo mehr da gewiß bald eine Zeit kommen wird, wo auf das Italieniſche und Engliſche an den Anſtalten Württembergs gleicher Werth gelegt werden wird wie — Ref. will nicht ſagen, wie auf das Lateiniſche und Griechiſche, denn das wird leider noch lang anſtehen, aber wenigſtens wie auf das Franzöſiſche; denn einem nach der höhern Bildung ſtrebenden Jünglinge ſollte Gelegenheit gegeben werden, alle Sprachen Europas zu erlernen, die eine große und herrliche Literatur haben.

— —r

3.

Lehrbücher der franzöſiſchen Sprache.

1. Franzöſiſche Chreſtomathie für Real- und gelehrte Schulen von Dr. Wildermuth (2ter Curſus). Stuttgart, Ebner und Seubert. 1847. 28 Bogen. Preis fl. 1. 36 kr. oder Thlr. 1.

Nous n'avions jusqu'à présent que des Chrestomathies, qui sans être destinées exclusivement soit aux gymnases soit aux écoles spéciales se ressentaient un peu de l'indecision de leur but; c'étaient des compilations plus ou moins longues de morceaux choisis avec plus ou moins de gout et de bonheur. Voici maintenant un recueil qui, comme le titre en fait foi, et comme l'auteur nous le dit lui-même dans sa

Digitized by Google

préface si juste à tout égard, est exclusivement destiné aux écoles spéciales, à celles où l'enseignement des langues modernes va de pair avec celui des sciences exactes, de l'histoire sérieuse et raisonnée. L'auteur s'est donc proposé d'écrire un livre où l'éleve tout en se familiarisant avec les formes de la langue pût amasser un fond de connaissances pratiques présentées à son intelligence sous les dehors attrayants d'un style souvent sévère, mais toujours pur. Faire un recueil d'utilité spéciale quant à la forme, d'utilité générale quant au fond, voilà le double but que Mr. Wildermuth s'est proposé et que, pour ma part, j'approuve parfaitement. Pourquoi en effet ne chercherait-on pas à réunir ces deux avantages, surtout quand on s'adresse à des élèves déjà avancés et destinés pour la plupart à l'étude des sciences exactes? Que pour des commercants on fasse usage de traités sobres de forme, et plus sobres encore de fond, je le conçois, je l'approuve même; mais quand on s'adresse à des intelligences déjà ouvertes, pourquoi ne tempèrerait-on pas l'aridité de l'enseignement gramatical par l'attrait qu' offre à la raison et à la curiosité du jeune homme le côté sérieux d'une langue et d'une littérature? Notre siècle est très positif, il menace de le devenir de plus en plus: La pensée qui a inspiré l'auteur est donc juste et de plus très conséquente, car elle rentre parfaitement dans ce but d'utilité pratique que poursuivent les écoles spéciales.

Ce double but me semble parfaitement atteint. Tous les morceaux dont le recueil se compose sont empruntés en grande partie aux oeuvres des meilleurs représentants de la littérature moderne en France; à des écrivains qui dans leur tendance sérieuse et savante, joignent à un riche fond d'idées les plus grands mérites de style. Si les écrivains du siècle de Louis XIV, si même ceux du dix-huitième y sont peu représentés, cela tient à la nature du livre, aux fins pour lesquelles il fut écrit. L'écrivain et le savant ne se sont guère fondus en France que dans notre siècle, ou tout au plus à la fin dn 18me, voilà pourquoi l'auteur fidèle à la pensée qui l'anime, s'est principalement adressé à nos grands noms contemporains. Les morceaux qu'il a détachés de leurs oeuvres sont bien choisis; ils forment tous un tout complet; parfaits de fond et de forme, ils sont à la vérité souvent difficiles à bien saisir, et exigent une fréquente tension d'esprit; mais ils n'en conviennent pas moins comme ensemble, à des jeunes gens qui dans ces luttes avec un texte épineux n'en retiennent que mieux la forme, et ne s'en approprient que mieux le fond.

Quand au plan de cette Chrestomathie, à la coordination et à la gradation des différentes parties qui la composent, si je le considère au point de vue logique, il me semble ne rien laisser à désirer.

Le livre est divisé en trois grandes parties traitant successivement de l'histoire naturelle, de l'histoire proprement dite, et de la vie intime de l'homme; chacune de ces parties reproduit en petit les qualités

Digitized by Google

de l'ensemble; les pièces s'y suivent dans un ordre bien gradué, et chronologique dont la partie historique pure offre l'expression la plus complete, mais que je retrouve aussi dans les deux autres. L'appendice poétique auquel l'auteur n'a accordé qu'une importance accessoire semble n'exercer aucune influence sur le plan générale, et n'en a pas lui-même; il est là pour que la poésie fût en quelque sorte représentée.

Considéré au point de vue pratique le plan de ce livre me paraît offrir un très léger défaut, découlant à la vérité de cet ordre si parfaitement logique que je louais tout à l'heure. La série des morceaux dont se compose chaque partie n'offre pas cette gradation successive, ce passage ménagé de pièces faciles à des pièces de plus en plus difficiles, que j'aurais aimé y trouver. La première partie est sans contredit la plus difficile; les morceaux y sont irrégulièrement gradués, le fond en est souvent rude à saisir, la forme difficile à rendre. La seconde partie est plus claire, moins épineuse, et la troisième tient le milieu, sous le rapport de la difficulté, entre la première et la seconde. J'aurais aimé vois sacrifier un peu l'ordre logique à ces égards d'utilité pratique à laquelle l'auteur accorde tant d'importance. Il est vrai qu'il est fabile au maître de remédier à ce léger inconvenient en ne s'en tenant pas rigoureusement à l'ordre adopté par l'auteur, en choisissant lui-même les morceaux, en faisant lui-même la gradation arbitraire. Mais alors il détruit cette marche logique qui me plaisait, et qui j'aurais mieux aimé voir modifiée par l'auteur lui-même qui l'eût fait avec plus de discernement et en restant plus fidèle à son idée primitive.

Voilà le seul reproche que ce livre m'ait suscité et sauf la seconde pièce de vers qui est assez faible tous les autres morceaux m'en semblent bien choisis.

Les remarques qui terminent l'ouvrage sont toutes fort justes, et trahissent chez l'auteur une connaissance étendu de la langue et de la littérature française, un sentiment délicat de ses nuances et de ses finesses.

Cette Chrestomathie est en resumé l'oeuvre d'un homme sérieux cherchant à donner à l'enseignement une tendance grave, et à féconder l'etude du mécanisme et des formes d'une langue, en la basant sur un fond pratique et sérieux: Puisse son livre porter tous les fruits que j'en espère.

2. Franzöſiſche Chreſtomathie (2ter Theil) von Conrad von Orelli. Zürich, Fr. Schultheß. 21¼ Bogen. Preis fl. 1. 12 kr. oder 22½ Sgr.

Le plan général de ce recueil ne le distingue guère des diverses Chrestomathies qui ont paru jusqu'à ce jour. Il est divisé en deux grandes parties contenant l'une des morceaux de prose, l'autre des

Digitized by Google

pièces de poésie. La partie en prose se subdivise en trois grandes séries consacrées, la première à l'histoire et aux biographies; la seconde aux narrations fictives; la troisième aux voyages et aux descriptions. La partie poétique ne comprend que deux séries consacrées, la première à la poésie didactique, narrative et lyrique; la seconde à la poésie dramatique. Mais en revanche chaque partie se distingue par le choix le plus heureux des pièces qui la composent. Seulement j'aurais aimé que la littérature contemporaine y fut moins exclusivement représentée. L'auteur ne s'étant pas posé le même but que Monsieur Wildermuth, aurait pu ce me semble, varier un peu plus les pièces de son recueil, y introduire quelques morceaux de plus se rattachant à presque tous les genres cultivés par notre littérature, et donner par là aux élèves l'occasion de se familiariser avec les noms littéraires les plus renommés des deux siècles passés. C'est là au reste plutôt un souhait qu'un reproche, car le recueil de Monsieur Orelli compose des légères lacunes par de solides avantages. Il a choisi avec beaucoup de goût des morceaux clairs de fond et par suite faciles à comprendre, mais en général très heureux de forme. La partie poétique est bien composée; si ce n'est quelques pièces de Béranger que j'aurais aimé voir remplacées par d'autres plus estimées en France, il n'en est aucune dont j'eusse souhaite l'élagation. Néanmoins je puis dire que cette partie est peut-être une des meilleures que je connaisse. L'idée d'y avoir introduit une tragédie toute entière me semble heureuse; cette tragédie elle-même est bien choisie, car la mort de César est un des plus beaux morceaux de notre scène et donne au maître un excellent fonds de remarques sur les qualités et les défauts de notre théatre national. Un des autres avantages de ce livre sont encore les remarques placées au bas de chaque page, ou l'auteur aplanit avec beaucoup de clarté et de justesse les difficultés de certaines locutions, de certaines combinaisons grammaticales. Je n'y ai trouvé que de rares et fort légères imperfections. Dans celles de la page 7. par exemple, Mr. Orelli nous dit que dans ce membre de phrase „qu'enfin viendrait un temps où. . . le sujet est après le verbe à cause du où qui suit; il élève au rang de règle générale ce qui n'est qu'un caprice de la langue, car on peut très bien dire qu'enfin un temps viendrait, où. . . A la page 49 il est dit, qu'après les mots qui désignent le temps on met que et jamais lorsque; cela n'est pas tout à fait juste; il y a en français une foule de déviations impossibles à comprimer sous une règle générale. On peut dire „un jour que . . . on peut dire „un jour lorsque . . . cela dépend du sens, cela dépend de la combinaison des membres d'une phrase, que le goût et le sentiment français peut seul exprimer et former. A la page 130, poursuivant d'armes est traduit par Waffenherold: Waffenherold signifie en français hérault d'armes et non poursuivant d'armes, qui signifie tout simplement Aspirant-chevalier. A la page 118, „le feu prenait"

Digitized by Google

est rendu pas das Feuer greift um ſich; . . . um ſich greifen exprime en allemend l'extension lente ou rapide, mais continue de l'incendie, ce que nous traduisons par s'étendre, gagner, tandisque prendre en parlant du feu exprime la rapide et irregulière explosion d'un incendie. Enfin dans la tragèdie qui clôt le recueil, il y a page 300 un vers tout à fait isolé, sans celui qui en complète la rime; licence que même dans une poésie élaguée, la prosodie française proscrit impitoyablement.

Ce sont là au reste de bien légères imperfections relativement aux nombreuses qualités de ce livre, auquel je ne crains pas d'assigner une des meilleures places parmi les meilleurs de ce genre.

3. Neuer Deutſch-Franzos von A. Albrecht. Leipzig, H. Fritzſche. 1847. 8½ Bogen. Preis 10 Sgr. oder 36 kr.

D'abord un petit recueil de phrases les plus usuelles; ensuite des dialogues précédés chacun d'un titre succint auquel l'auteur fait subir les developpements qu'il croit le plus convenables; après ces dialogues un recueil de germanismes disposés par ordre alphabétique et rendus par leurs équivalents français; enfin un dernier recueil de synonimes choisis, tel est le plan de ce petit livre, plan simple et logique que l'auteur a heureusement exécuté dans ces deux dernières parties qui l'emportent de beaucoup sur les précédentes. Celles-ci sont sèches et ne s'éloignent nullement soit pour le fond soit pour la forme de tout ce qu'on peut lire d'analogue dans une foule de recueils semblables; mais les autres les relèvent: la dernière partie surtout, celle des synonimes peut rendre à l'élève de bons services, et prouve que l'auteur sent et distingue parfaitement les nuances les plus fines de notre langue.

4. Dialogues français et allemands à l'usage des deux nations par A. Delamotte. Aachen, Wengler. 1848. 10 Bogen. Preis 12 Sgr. oder 45 kr.

Ce recueil qui vient augmenter le nombre déjà si grand, trop grand peut-être des livres du même genre, se divise en trois parties: 1° Expressions les plus usitées dans le langage familier; 2° Germanismes et gallicismes; 3° Dialogues. Le plan n'en est pas nouveau, mais l'exécution en est satisfaisante. La première partie n'offre rien de bien saillant; la matière dont elle traite est si aride, et a été si souvent traitée: la seconde vaut mieux sans toutefois surpasser ce que j'ai lu jusqu'ici en ce genre; la troisième enfin est la meilleure, les dialogues sont assez bien conduits, et se recommandent par un choix très heureux d'expressions techniques de la plus grande utilité.

Digitized by Google

5. L'echo de Paris von M. Lepage. 4te Auflage. Preis 20 Sgr. oder fl. 1. 10 kr.

Ce recueil d'expressions usuelles dialoguées présente à l'élève de bons et nombreux matériaux; le style en est coulant, correet, et a ce tour aisé et rapide qui trahirait une plume française si le nom de l'auteur n'annoncait déjà son origine. J'approuve assez la methode que Mr. Lepage recommande dans sa préface et qui lui fait supprimer la traduction en allemand de ses dialogues, ainsi que ces titres succints par lesquels les auteurs de pareils livres ont résumé jusqu'ici les sujets de leurs divers dialogues. Seulement j'aurais désiré un ordre plus sèvère et plus d'unité dans chacun de ces paragraphes où l'on voltige très souvent d'nu sujet de conversation à l'autre, sans qu'aucun lieu logique les unisse, sans qu'aucun mot dans le dialogue précèdent n'amène ce brusque changement dans le ton et le sujet de celui qui suit. Si tous les morceaux du livre ressemblaient aux derniers, ce petit ouvrage, quelque estimable qu'il soit du reste, présenterait plus d'avantages à l'élève et lui faciliterait dans tous les cas sa tâche; car un tout bien enchâiné s'apprend plus vite, et s'enraçine mieux dans la mémoire qu'un paragraphe un peu décousu.

6. Erſter Unterricht in der franzöſiſchen Sprache von G. M. Eberhard. Leipzig, H. Fritzſche. 1849. 12 Bogen. Preis 10 Sgr. oder 36 kr.

Petit livre pour apprendre aux enfants les premiers éléments de la langue française, mais donc je ne conçois guère le plan et où plutôt je n'en vois aucun. D'abord des règles de prononciation, ensuite des colonnes de mots à apprendre par coeur; après ces mots quelques pages de petits exercices à lire, et enfin quelques contes, très bien choisis du reste, mais assez difficiles pour des enfants aussi peu préparés par ce qui précède. Je crains qu'il ne soit facile de mieux faire.

7. Recueil des principaux homonymes, homographes et homophones de la langue française. Leipzig, Naumburg. 1847. 10½ Bogen. Preis 10 Sgr. oder 36 kr.

Excellent petit traité qu'on peut recommander à tout le monde. Il contient une série très complète d'homonymes, homographes et homophones français rangés par ordre alphabétique, avec l'etymologie en parenthèse et la traduction en allemand à côté. Les difficultés très embarassantes que présentent pour l'entente d'une phrase parlée ou écrite une foule de mots qui se prononcent de la même manière tout en ayant une orthographe et une signification entièrement différentes, disparaissent pour l'élève muni de ce bon petit livre.

Digitized by Google

8. Vocabulaire systématique et Guide de conversation française par le Dr. Carl **Plötz**. Berlin, Herbig. 1847. Preis 12 Sgr. oder 45 kr.

Ce recueil n'a qu'un défaut c'est d'être bien sec, bien aride, et de mettre la mémoire des élèves à une forte épreuve en leur donnant à saisir et à s'approprier un nombre énorme de mots et d'expressions qu'aucun lieu ne relie entre eux; sans cette aridité, suite nécessaire des principes développés par l'auteur dans sa préface, ce vocabulaire est fort à recommander.

Composé de séries d'expressions résumées par un titre succint en tête destiné à orienter l'élève; d'une collection, de noms propres et de noms géographiques; d'un supplement de Gallicismes représentés par des verbes dont l'auteur développe toutes les acceptions en tant qu'elles forment des idiotismes; d'une collection de locutions adverbiales; et enfin d'une série assez complète d'adverbes et de locutions adverbiales, ce petit livre offre aux élèves un fonds enorme d'excellents matériaux, présentés avec clarté, et se distinguant tous par une grande justesse et une grande pureté d'expression. L'idée d'avoir écrit en lettres italiques tous les mots qui dans une locution ou une phrase forment un idiotisme me semble heureuse; elle fixe l'attention, et allège la tache de celui qui a á les apprendre.

S. Espion.

4.

Elementarbuch der franz. Sprache nach Seidenſtücker (Ahn)'ſchen Grundſätzen von Präceptor J. **Seyerlen**, Hauptlehrer an der Realſchule in Stuttgart. Stuttgart, Ebner u. Seubert, 1849. 16 Bogen. Preis 48 kr. oder 16 Sgr.

Es beſtehen im Weſentlichen drei verſchiedene Methoden des Sprachunterrichts. Auf der Rechten ſteht die rein grammatiſche Methode, ſie beſteht ſeit Jahrhunderten und ſtützt ihre Berechtigung auf das Herkommen und Erfahrung, auf große Erfolge, die ſie aufzuweiſen im Stande iſt. Ihr entgegen tritt als äußerſte Linke die Methode, welche wir unter dem Namen der Hamilton'ſchen anführen wollen, ſie erklärt, dieſer grammatiſche Weg iſt zu lang und nur wenige Glückliche erreichen wirklich etwas dabei, ſie weiſt auf die allgemeine Erfahrung hin, wie jedes Kind ſeine Mutterſprache nnd jeder Arbeiter, Kellner und Hausknecht in fremden Landen die fremde Sprache durch unbewußte Nachahmung lerne und will nun, die Grammatik ganz bei Seite laſſend, den Schüler durch allmähliches Memoriren von kleineren und größeren Abſchnitten in den Beſitz der Sprache ſetzen. Zwiſchen beiden Partieen der konſervativen und radikalen hat ſich ein Centrum

gebildet, bald mehr zur Rechten, bald mehr zur Linken ſich neigend, welche die Nachahmung des fremden Idioms aus einem in das Gedächtniß aufgenommenen Stoff gleichfalls zur Grundlage macht, aber will, daß dieſe Nachahmung für den Schüler, indem er die grammatiſchen Regeln kennen lernt, mehr oder weniger eine bewußte iſt.

In dieſer Methode hat namentlich Ollendorf eine Grammaire Allemande geſchrieben und ſeine Methode wurde nach dem National vor zwei Jahren von der franzöſiſchen Akademie beſonders empfohlen. A l'aide de cette Methode, heißt es in der Vorrede, les pères et les mères de famille peuvent, même sans savoir l'allemand, enseigner à leurs enfants les éléments de cette langue.

Wenn nun das auch etwas zu viel geſagt iſt, ſo wird bei dieſer Methode doch, bei einiger Kenntniß der fremden Sprache, das Geſchäft des Unterrichts, auch für den Laien, beſonders für den Zweck des Sprechens, ſehr gefördert. Dieſer praktiſche Zweck iſt es beſonders, der dieſe Methode empfiehlt. In dieſem Sinne mehr zur Rechten ſich hinneigend, iſt auch unſer Büchlein abgefaßt.

Es iſt für das kindliche Alter geſchrieben und dieſem ſoll der Eintritt in die franzöſiſche Sprache erleichtert werden, indem der Plan nicht ſowohl der Reihenfolge der Wortarten nach angelegt iſt, ſondern die Sprache iſt in einzelne Gruppen, in natürliche Familien ſo zu ſagen, vertheilt. Dies gewährt, beim Erlernen der franzöſiſchen Sprache namentlich, beſondere Vortheile, ſofern, wenn ich die verſchiedenen Wortarten gerade der Reihe nach vornehme, das Kind gleich anfangs mit dem Artikel, mit den Pronoms auf die ſchwierigen Partieen der Sprache ſtößt, welche beſſer für eine ſpätere Zeit aufbewahrt werden. Derſelbe Geſichtspunkt hat z. B. Hirzel beſtimmt, ſeine Grammatik in drei Curſe einzutheilen.

Man möchte nur gegen dieſe Anordnung ſagen, daß Zuſammengehöriges zerriſſen und dem Kinde die vergleichende Ueberſicht fehle. Allein dieſem Uebelſtand hilft unſer Lehrbuch durch tabellariſche Zuſammenſtellung der Deklination mit den verſchiedenen Artikeln und der Conjugationen ab. Hier vermiſſe ich nur eine ähnliche tabellariſche Zuſammenſtellung der Pronoms, namentlich damit das Kind auch die verſchiedenen Arten von Pronoms, die ihm vereinzelt geboten werden, genau unterſcheiden lerne, denn es iſt gewiß einer der wichtigſten Punkte in der Didaktik, den Schüler mit einem einzigen Wort auf den Fehler hinweiſen zu können, den er gemacht hat, wie z. B. bei der Verwechslung von leur als Dat. Plur. des pronom pers., mit leur als pron. possessif.

Noch einen anderen Anſtand habe ich hier zur Sprache zu bringen; der Herr Verfaſſer hat den einzelnen Abſchnitten die Regeln nicht beidrucken laſſen, welche in denſelben abgehandelt werden, der Schüler ſoll dieſelben unter Anleitung des Lehrers abſtrahiren lernen. Es ſcheint mir, daß die Nachtheile bei dieſer Anordnung, welche die Schüler zu möglichſt großer Selbſtthätigkeit veranlaſſen ſoll, die Vortheile überwiegen. Ich glaube nämlich, daß es für den Schüler von der größten Wichtigkeit iſt, daß er die

Digitized by Google

Regeln in einer beſtimmt gegebenen Form ſich einpräge und immer mit denſelben Ausdrücken wieder zu geben veranlaßt werde, und dies wird nur der Fall ſein, wenn er die Regeln gedruckt vor Augen hat. Man hört zwar oft die Anſicht äußern, der Lehrer ſolle nicht nur ſich darüber freuen, wenn er Antworten in anderer Form und Ausdruck erhalte, ſondern er ſoll das Kind dazu veranlaſſen. Das iſt unter Umſtänden ſchon recht, aber nur nicht, wenn es ſich darum handelt, daß eine ganze Schule eine Regel ſich einpräge, die bei der verſchiedenen Geſtalt ihrer Anwendung immer noch des Mannigfaltigen genug hat und nur noch gar zu viel Gelegenheit zum Denken für ſo viele Kinder gibt. Alle Lehrer werden mir beiſtimmen, daß es Zeit und Mühe koſtet, von der man keinen Begriff hat, wenn man nicht aus eigener Erfahrung belehrt wird, bis man eine ganze Schule dahin bringt, auch nur einer einzigen Regel, die immer auf die nämliche Weiſe ihr geboten wird, ſich ſicher zu bemächtigen.

Ferner möchte ich für meine Anſicht bei einem Elementarbuch geltend machen, daß mit dieſem Unterricht häufig jüngere Lehrer beauftragt ſind, wo ich noch mehr fürchte, daß die Regeln in ſchwankender unbeſtimmter Geſtalt im Gedächtniß des Kindes liegen bleiben. Schon daß die Regel in beſtimmter Geſtalt an einen gewiſſen Ort im Buche fixirt iſt, wird, wenn wir bedenken, wie gerne das Gedächtniß am Lokalen haftet, ich darf es wohl ſagen, eine ſehr wichtige Rückſicht ſein.

Sehen wir das Büchlein ſelbſt näher an, um ſeinen reichen Inhalt kennen zu lernen.

S. 1—11 enthält Leſeübungen, von denen der Herr Verfaſſer ſagt, daß die Mehrzahl ſeiner Collegen, mit denen das Werk gemeinſchaftlich berathen wurde, dieſelben für überflüſſig gehalten habe. Ich möchte bei dieſer Veranlaſſung die Frage machen, ob dieſer erſte Anfang im Leſen des Franzöſiſchen nicht vielleicht am zweckmäßigſten mit kleinen bibliſchen Sprüchen gemacht würde, die das Kind bereits in deutſcher Sprache auswendig gelernt hat. Dann bin ich entſchieden der Anſicht, daß namentlich leichte Verſe zu Leſeübungen gleich anfangs benutzt werden müſſen. Das Leſen wird ſodann durch das Memoriren dieſer Verſe, was den Kindern große Freude macht, ſehr gefördert. Zur Benützung für dieſen Zweck möchte ich auf ein Schriftchen aufmerkſam machen: Choix de fables pour l'enfance par Naville et Haas. Genève 1845. So viel Gutes unſer Elementarbuch uns bietet, ſo vermiſſe ich doch die Verſe darin ſehr ungern.

Auf dieſe Leſeübungen folgt ſodann eine Reihe von Uebungen, über welche ich keinen vollſtändigen Ueberblick geben will, um Raum zu ſparen, ſondern wovon ich nur das Wichtigſte ausheben werde.

Nro. 1—6 enthält Uebungen über das Geſchlecht, am beſtimmten und unbeſtimmten Artikel im Nom. u. Acc. — das Adj. in Verbindung mit dem Subst.

Nr. 8— Fragſatz — Stellung des Subj. — von Nr. 12. Bildung des Pluriel. Nr. 16 — Pron. démonstr. Unregelmäßige Bildung des Féminin. Statt der Bezeichnung des Geſchlechts beim Subst. mit m. u. f. wünſchte

Digitized by Google

ich den Artikel geſetzt, da wo er nicht apoſtrophirt wird; ich glaube, daß es dem Gedächtniß des Kindes ſich leichter einprägt.

Dieſer erſte Anfang bietet ſehr gute Gelegenheit, das Conſtruiren eines Satzes mit den Schülern recht gründlich einzuüben, es iſt dies ein Mangel, den ich ſo oft noch bei Realſchülern zu bemerken Gelegenheit habe, daß ſie nämlich, auch wenn ſie ſchon ziemlich vorgerückt ſind, noch ſchimpfliche Fehler gegen den Caſus machen.

Die folgenden Numern handeln vom Comparativ, der Stellung des Adj., vom Superlat. vom Adverbe und Adv. de quantité. Dies führt zum Theilungsartikel, der als ſchwieriger paſſend hinausgeſchoben iſt. Nach den Prépos. wird ſodann das Pron. pers. in Verbindung mit dem Zeitwort abgehandelt. Das regelmäßige Zeitwort wird als réciproque und passif. abgehandelt, in einer der Wichtigkeit und Schwierigkeit des Gegenſtandes vollkommen entſprechenden Weiſe.

Die Verbes irréguliers ſind ſehr zweckmäßig eingetheilt in ſolche, die nur in den Stammzeiten abweichen und in ſolche, die auch in den abgeleiteten Zeiten unregelmäßig ſind. Bei den erſten ſind nur die Stammzeiten angegeben; ich halte auch hier die Bemerkung nicht für unwichtig, daß man dem Gedächtniß des Kindes zu Hülfe käme, wenn es die Formen ganz gedruckt vor Augen hätte.

In Betreff der Beiſpiele von vaincre verweiſe ich auf eine in Frankreich geltende Auctorität: Dictionnaire raisonné des difficultés de la langue française par Laveaux. Dieſer ſagt bei: vaincre: Le présent et l'imparfait de l'indicatif ne sont guère usités. Thomas Corneille a dit dans Ariane: „De l'amour aisément on ne vainc pas les charmes." Le mot vainc dit Voltaire à sujet de ce vers, ne doit jamais entrer dans le vers, ni même dans la prose. On doit éviter tous les mots dont le son est désagréable, et qui ne sont qu' un reste de l'ancienne barbarie. — Bei conquérir möchte angegeben werden, welche Formen davon gebräuchlich ſind. —

An der Behandlung des Participe habe ich beſonders zu rühmen, daß ſie von der einfachſten Form deſſelben ausgeht. Die franzöſ. Grammatiken gehen in der Regel zu ſchnell für unſere Schüler über dieſen Gegenſtand hinweg, man ſehe, welche Sorgfalt die latein. Elementarbücher dieſer Conſtruction ſchenken.

Sehr paſſend folgt ſodann die Lehre vom Infin. um vergleichende Blicke auf die eine und andere Conſtruction beſonders mit avant und après beim Infin. zu werfen. Wir treffen hier eine reiche Sammlung von Beiſpielen um den Infin. in ſeinen verſchiedenen Geſtalten kennen zu lernen.

Jetzt werden am Schluſſe erſt die ſchwierigeren Regeln vom Artikel abgehandelt, ſo wie das pron. relatif gewiß auch zweckmäßig auf das Ende aufgeſpart wurde.

Die grammat. Uebungen ſchließen dann mit der Lehre von der Folge der Zeiten und vom Subjonctif in ihren Grundzügen. Die Regel vom Subj. unter dem Buchſtaben e wünſchte ich poſitiver gefaßt.

Die III. Abtheilung gibt uns eine Reihe von Leſeſtücken, deren Inhalt

Digitized by Google

ganz für das kindliche Alter geſchaffen iſt. Sie ſind theils naturgeſchichtlichen Inhalts, theils beſtehen ſie in Anekdoten, Fabeln und einigen Zügen aus der bibliſchen Geſchichte. Sehr zweckmäßig iſt noch eine Auswahl von Abſchnitten in deutſcher Sprache beigefügt, welche einzig und allein darauf angelegt ſind, das bisher Gelernte anzuwenden.

In den franzöſ. Abſchnitten finde ich Nr. 1. la plupart. Nr. 8. qu'ils voient faire à d'autres. Nr. 10. il s'élève des disputes — ſollten die hieher Bezug habenden gram. Regeln nicht auch noch in beſonderen Uebungen abgehandelt werden?

Was den Inhalt der Beiſpiele betrifft, ſo geht der Herr Verfaſſer ſehr richtig von dem Grundſatze aus, daß man nur Gegenſtände aufnehmen ſolle, welche dem Kinde bekannt ſind, damit man nicht durch ſachliche Erklärungen von dem Hauptzweck, dem Erlernen der Sprache abgezogen werde, und der Inhalt iſt deßwegen aus dem Kreiſe des täglichen Lebens gewählt. Hätten ſich aber nicht zur Abwechslung, wie dies ſpäter ſo paſſend geſchehen iſt, einige hiſtoriſche Perſonen wenigſtens aus der bibliſchen Geſchichte, auch gleich anfangs ſchon aufnehmen laſſen, oder aus ſonſtigen Gebieten menſchlichen Wiſſens, was gerade nicht über die Sphäre des Kindes hinausliegen würde?

Einige Beiſpiele ſind, wie es bei einem ſolchen Geſchäft ſo leicht gehen kann, mit eingeſchlichen, die ich als minder paſſend entfernt wünſchte:

p. 66. Wirſt du immer der jüngſte unter deinen Brüdern ſein? p. 77. Warum werden wir nicht immer jung und klein ſein? Zwei ſchwer zu beantwortende Fragen.

p. 84. Alle jungen Leute unter 15 Jahren ſind Knaben oder Mädchen. Ich ſehe nicht recht ein, was die Zahl von 15 Jahren hier für eine Bedeutung hat. — p. 115. Jeſus Chriſtus hat ſchon vor 1848 Jahren den Weg zum Himmel gezeigt. — Dieſes Wegzeigen kann doch nur auf ſein Lehren gehen und dann iſt hier ein Rechnungsfehler.

Auch über den franzöſiſchen Text habe ich einige kleine Bemerkungen zu machen. S. 121. Cette mère espère qu'il lui naîtra encore un fils — bliebe nach meinem Dafürhalten beſſer weg. S. 119, partirent pour cette partie du monde und S. 154, sur le point de partir pour Paris — es möchte die Häufung des Buchſtabens P hier ein franzöſiſches Ohr etwas geniren. S. 130, Les animaux ne boivent à l'ordinaire que de l'eau — würde ich à l'ordinaire ſo wie ne que ſtreichen. S. 195, Nr. 65. Sollte der Satz: Après Dieu je dois tout ce que je suis et tout ce que je sais à vous — wohl heißen c'est à vous que je dois. S. 193, Nr. 60. ſollte wohl ſtatt attira les enfants envers lui die Prep. vers ſtehen.

Auch einige kleine Druckfehler habe ich bemerkt: S. 10, Nr. 25 ſteht in der Klammer nur ſtatt unr. S. 24 Linie 2 v. unten ont ſtatt sont. S. 32 fehlt der Accent auf bonté. S. 136 iſt en venger als Ein Wort geſchrieben. S. 145 ſteht oben Li ſtatt Si und auf derſelben Seite Linie 6 von unten fehlt wohl nach Bewohner „der nördlichen Länder." Seite 193 in der Mitte ses ſtatt ces.

Digitized by Google

Sollte der Herr Verfaſſer dieſe unbedeutende Ausſtellungen bei einer gewiß bald bevorſtehenden zweiten Ausgabe einer Beachtung würdigen, ſo bitte ich doch ja nicht weiter zu ändern, denn wir Lehrer auf dem Lande haben immer mehrere Altersklaſſen beiſammen, wovon häufig die eine die neue, die andere die frühere Ausgabe hat, eine ſolche Vereinigung möchte ſelbſt bei der zweiten Hälfte wenigſtens von dieſem Elementarbuch ſtattfinden, und wenn die Abänderung noch ſo unbedeutend iſt, ſo ſtört ſie im Unterricht. Wenn ein Schüler eine ſolche geringfügige Abweichung in ſeinem Buche zur Sprache bringt, ſo iſt die ganze Schule für dieſe Minute wenigſtens unterbrochen und es iſt mir nie anders zu Muthe, als einem Fuhrmann, der mit einem vierſpännigen Wagen anhalten muß, um einen Kieſelſtein auf die Seite zu legen. In dieſe Kategorie rechne ich auch eine Abweichung unſeres Elementarbuchs von der gewöhnlichen Anordnung der Conjugationen, ſo fern die dritte mit der vierten vertauſcht iſt. Haben die Schüler ſpäter eine andere Grammatik, ſo kommt einem oft und viel dieſe Differenz quer in den Weg. In einer großen Schule, wo es ohnedies der Unterbrechungen immer noch genug gibt, ſummiren ſich dieſe verlorenen Minuten. Anders verhält es ſich freilich mit meinem Wunſche, daß die Regeln den betreffenden Abſchnitten beigeſchrieben werden, dies erſcheint mir von ſo großer Wichtigkeit, daß alle andere Schwierigkeiten nach meiner Anſicht geringer zu achten wären.

Soll ich ſchließlich mein Urtheil über das ganze Werkchen ausſprechen, ſo ſieht man wohl, daß der Herr Verfaſſer ſeit Jahren mit dem Elementarunterricht vertraut iſt, zudem haben erfahrenere Collegen ihren Rath dazu gegeben, worin wir eine weitere Bürgſchaft für den Werth deſſelben haben, ich meines Theils glaube, daß es ſich, wiewohl nach verſchiedenem Plane angelegt, den beſten Elementarbüchern an die Seite ſtellen darf, die wir für die lateiniſche Sprache haben, Bücher die mir immer als noch unerreichte Muſter in der franzöſiſchen Sprache erſchienen ſind, und es wird ſo ſeinem Zwecke vollkommen entſprechen insbeſondere als Vorſchule für die Chreſtomathie von Gruner und Wildermuth zu dienen.

Jäger.

5.

Ueber Geſchichte und einige neuere geſchichtliche Werke für den Jugendunterricht.

Es verhält ſich mit der Geſchichte, wie mit der Erdbeſchreibung, auch ſie hat in der neueſten Zeit ſehr bedeutende Fortſchritte gemacht und zwar in formeller wie in materieller Hinſicht. Von der hiſtoriſchen Kritik, wie ſie jetzt ausgeübt wird, war in früheren Zeiten faſt gar nicht die Rede, man nahm meiſt auf guten Glauben hin, was man in ältern Quellen fand,

Digitized by Google

wenn ſie nur den Stempel der Unächtheit nicht zu ſtark ausgeprägt an der Stirne trugen, man brachte Sagen und beglaubigte Geſchichtsdaten ohne viel Auswahl untereinander gemiſcht, und wer hätte es damals gewagt das ſcharfe Meſſer der Kritik ſelbſt an die heilige Geſchichte zu legen? Die deſtruktive Richtung der neueſten Zeit, die das Alte lange ſchon beſtandene oft ſo unbarmherzig angreift, zeigte ſich auch hier. Wenn aber die hiſtoriſche Kritik manches bis dahin feſt geglaubte Faktum zweifelhaft machte oder gar beſeitigte, ſo hat dagegen die hiſtoriſche Forſchung die Geſchichte, beſonders die der alten Welt, bedeutend bereichert und liefert fortwährend neue, zum Theil ſehr wichtige Aufklärungen. Um nur ein Beiſpiel aus der alten Geſchichte anzuführen — wie dürftig ſind die Nachrichten von den älteſten Völkern des Morgenlandes in den früheren Geſchichtswerken! Manche derſelben wie die Backtrier und Indier überging man beinahe ganz, von den übrigen wußte man faſt nichts zu ſagen, als was die Bibel und griechiſchen Hiſtoriker über ſie berichteten und dies bezog ſich zunächſt auf die politiſche, äußere Geſchichte dieſer Völker; von ihrer Verfaſſung, Religion und Mythologie, ihrer wiſſenſchaftlichen und Kunſtbildung hatte man nur dürftige Kunde. Auch dieſen Urvölkern ihre gebührende Stelle in der Stufe der welthiſtoriſchen Nationen angewieſen zu haben, iſt das große Verdienſt der neueren Geſchichtsforſchung. Aber auch in der Form der Darſtellung, in der Art und Weiſe, die Geſchichte zu behandeln, hat ſich Vieles verändert. Man hielt es zwar längere Zeit für einen genügenden Fortſchritt, daß man ſtatt der früheren chronikartigen, nur die Zeitfolge der Begebenheiten berückſichtigenden Darſtellungen die ſogenante pragmatiſche Methode einführte und die Thatſachen nach ihrem kauſalen Zuſammenhang darſtellte, doch als man erkannte, daß hiedurch keine rechte Einheit in das Ganze komme, begnügte man ſich auch hiemit nicht mehr, ſondern ſtrebte darnach, ein leitendes Prinzip für die Geſchichtsdarſtellung zu erlangen, weil die Einheit nur durch Auffaſſung der Geſchichte vom univerſellen Geſichtspunkt gewonnen werden könne. Aber hier begann auch der Zwieſpalt der Anſichten, der Juriſt, der Theolog und der Philolog wollten jeder ein anderes Prinzip zur Geltung bringen, denn erſterer legte auf die Geſchichte der Entwicklung der Verfaſſung und Geſetzgebung, der zweite auf die bibliſche, der dritte auf die griechiſche und römiſche Geſchichte am meiſten Gewicht. Dann kommen aber auch noch die Philoſophen mit ihren „Philoſophieen der Geſchichte" und auch ſie haben von Kant bis Hegel mehrere Prinzipe aufgeſtellt. Der Letztere hat die Geſchichte als eine geſchlechtliche Selbſtentwicklung von Volk zu Volk darzuſtellen geſucht. Zu jeder Zeit tritt ein welthiſtoriſches Volk auf, das auf dem Kulminationspunkte ſeiner Entwicklung angelangt, dieſe zur allgemeinen zu erheben ſtrebt. Weil es aber als einzelnes Volk immer nur ein Theil des ganzen Menſchengeſchlechts und alle ſeine Berechtigung zur Allgemeinheit keine wahre iſt, ſo tritt ihm ein anderes, zum Fortbilden des Geſchlechts beſtimmtes, Volk entgegen und überwältigt es. So wurden die Römer durch die Germanen überwältigt und, wenn der große Philo-

ſoph Recht behalten ſoll, ſo müſſen die Germanen nun durch die Hunnen überwältigt werden, hinter welche dann wohl die Mongolen kämen. Eine ſehr troſtreiche Ausſicht beſonders für die welche von einem ſtätigen Fortſchreiten des Menſchengeſchlechts in geiſtiger und ſittlicher Beziehung träumen. Das Hegel'ſche Prinzip, ich muß es bekennen, gefällt mir nicht, denn ich kann mich nun einmal mit dem bekannten Satze: Alles was iſt, das iſt vernünftig — nicht befreunden und bezweifle ſehr ſtark die Befähigung der Hunnen und Mongolen zur Fortbildung des Menſchengeſchlechts. Da gefällt mir der alte Kant doch beſſer, wenn er als philoſophiſches Prinzip die Gründung eines weltbürgerlichen, von der geſammten Menſchheit geſchloſſenen, Rechtsvereins aufſtellt, in welchem ſich die Anlagen derſelben vollkommen entwickeln können. Ich meine auch, hienach ſtehe das Verlangen der jetzigen Zeit mehr als nach einem hunniſch-mongoliſchen Menſchheitvervollkommnungsinſtitute. Wird und kann aber je ein ſolcher weltbürgerlicher Rechtsverein zu Stande kommen? Die Menſchheit ſcheint oft nur ſehr langſam vorwärts zu ſtreben, ſelbſt ſtille zu ſtehen, aber auf einmal erhebt ſie ſich wieder um einen Rieſenſchritt zu thun und mit einigen ſolcher Rieſenſchritte muß ſie doch endlich ans Ziel gelangen. Das iſt meine Hoffnung und darin ſoll mich das Gekrächze des Nachtgefieders, welches ſtatt der Rieſenſchritte Rückſchritte möchte, nicht irre machen. Die Menſchheit ſchreitet vor, nicht rückwärts, ihr könnt ihr das einmal abgeſchüttelte Joch nicht wieder für längere Dauer auflegen; es iſt ein eitel und vergeblich Wagen zu fallen ins bewegte Rad der Zeit!

Da bin ich nun auf einmal ins Politiſiren ſtatt ins Recenſiren hineingekommen, aber ich hoffe, meine Leſer werden das nicht auffallend finden in der gegenwärtigen Zeit, wo es einem ſogar beim Beurtheilen einer Schneiderrechnung ſchwer fiele, ſich des Politiſirens zu enthalten. Ich will aber ſogleich wieder einlenken.

Unter den vor mir liegenden Geſchichtswerken ſind zwei von größerem Umfange, beide ausgezeichnet durch Gründlichkeit und ſorgfältige, nicht ohne Kritik angeſtellte, Benutzung der neueren hiſtoriſchen Forſchungen, beide auch darin einander gleich, daß ſie ihrer Darſtellung daſſelbe Prinzip zu Grunde legen. Es iſt dieſes das chriſtlich-religiöſe Prinzip, das in neueſter Zeit nicht wenig Beifall gefunden hat.

Das eine dieſer Werke iſt das

Lehrbuch der Univerſalgeſchichte für die obern Klaſſen gelehrter Unterrichtsanſtalten und zum Selbſtſtudium bearbeitet von H. Ruckgaber, Rektor am K. Gymnaſium und der Realanſtalt zu Rottweil u. ſ. w. Erſten Bandes erſte Abtheilung: Geſchichte der älteſten aſiatiſchen und afrikaniſchen Staaten. Rottweil. J. P. Setzer'ſche Buchhandlung 1847. 8. 21 Bogen. Preis fl. 1. 24 kr. oder 25 Sgr.

Der Verfaſſer geht in der Vorrede die verſchiedenen, obenerwähnten Prinzipien beurtheilend durch und entſcheidet ſich dann für das chriſtlich-

Digitized by Google

religiöſe als dasjenige, welches dem großen Weltplane Gottes am meiſten entſpricht, weil die chriſtliche Religion vermittelſt ihres univerſellen, für die ganze Menſchheit berechneten, auf Alles einwirkenden und Alles in der edelſten und höchſten Form geſtaltenden Charakters allein im Stande iſt, den Frieden und die Einheit unter den Menſchen zu begründen und dadurch die von ihr verheißene Vereinigung der Menſchheit unter Einem Haupte d. h. mit Gott anzubahnen. Durch die Aufſtellung dieſes Prinzips, fährt er fort, gewinnt unſtreitig die Geſchichte ihre ſchönſte und erhabenſte Einheit, ſie zerfällt in zwei große Hälften in die vor- und nachchriſtliche Zeit, von der jene die Vorbereitung, dieſe die Begründung und Ausführung des göttlichen Weltplans enthält. Im Mittelpunkte ſteht Chriſtus — als der Vermittler zwiſchen Gott und den Menſchen, deren Erlöſer er iſt.

Es iſt auch wirklich nicht zu läugnen, daß das Chriſtenthum die ihm hier zugeſchriebene Befähigung, die Menſchheit zu vervollkommnen in ſich trägt, aber nur das ächte, wahre Chriſtenthum, nicht aber die in viele Sekten geſpaltene, chriſtliche Kirche, nicht die durch Pfaffentrug verunſtaltete und mißgebildete Kirchenlehre. Dann erſt daher, wenn das Chriſtenthum von ſolchen Auswüchſen und Entartungen befreit, und zu ſeiner urſprünglichen Reinheit zurückgekehrt iſt, wird es auch ſeine große Beſtimmung vollenden und Vereinigung der Menſchheit bewirken können, dann erſt aber wird auch Kants weltbürgerlicher Rechtsverein möglich werden.

Der vorliegende Theil des Ruckgaber'ſchen Werks behandelt gerade den Theil der alten Geſchichte, der in früheren Zeiten wie oben erwähnt, ſo wenig berückſichtigt ward. Nach der Einleitung über Begriff und Aufgabe der Geſchichte und die hiſtoriſchen Hülfswiſſenſchaften, folgt die intereſſante Darſtellung der Urgeſchichte, in welcher der Verfaſſer die Uebereinſtimmung der bibliſchen Nachrichten mit den Erzählungen anderer Völker und den Ergebniſſen der Naturforſchung geſchickt nachweiſt. Hierauf wird nacheinander die Geſchichte des Zendvolks (Baktrier), der Indier, Aethiopier, Aegypter, Israeliten, Phönizier, Karthager, Babylonier, Aſſyrer, Meder und Perſer und zwar beſonders gründlich die Geſchichte der Religion, Literatur, Kunſt, Verfaſſung und des Handels dieſer Völker abgehandelt. Voraus ſind jedesmal die Quellen und Hülfsmittel angeführt, worauf die Geographie folgt. Natürlich konnte die Darſtellung der einzelnen Völkergeſchichten nicht gleich ausführlich gegeben werden, am ausführlichſten ſind die perſiſche, ägyptiſche und indiſche Geſchichte, aber überall ſind auch die neueſten Forſchungen und Entdeckungen, wie z. B. die Bottas in Ninive fleißig benutzt und ſachliche wie ſprachliche Erklärungen mit eingeflochten. Das ganze Werk bezeugt, daß ſein Verfaſſer gründliche und umfaſſende Vorſtudien machte und ich wünſche ihm von Herzen einen glücklichen Fortgang.

Der Titel des zweiten Werkes iſt:

Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte für die oberen Klaſſen der Gymnaſien und zum Selbſtſtudium, von Heinrich Rudolph Dietſch, Dr. phil. Profeſſor an der Königl. ſächſiſchen Landesſchule zu Grimma.

Erſter Theil. Die Zeit von Chriſti Geburt. Leipzig, B. G. Teubner. 1847. 21½ Bogen. Preis Thlr. 1. oder fl. 1. 48 kr.

Prinzip und Eintheilung ſind dieſelben wie bei Ruckgaber, ſchon der Umſtand aber, daß das Werk von Dietſch einen weit größeren Zeitraum umfaßt und doch nur um einen Bogen ſtärker iſt, als das Ruckgaber'ſche, zeigt, daß es minder ausführlich iſt als letzteres, was in dieſem auf 315, iſt hier auf 64 Seiten freilich in kompakterem Druck enthalten und hiebei hat der Verfaſſer auch noch die chineſiſche Geſchichte (doch nur ganz kurz) aufgenommen. Was ihm für die eigentliche Darſtellung mehr Raum verſchafft, iſt, daß er weit weniger kritiſche und andere Noten beigefügt hat als R. Die Geographie übrigens, die ich bei einem geſchichtlichen Lehr- und Leſebuch ungern vermiſſe, findet ſich wie die Berückſichtigung der Religions- und Kultusgeſchichte u. ſ. w. auch bei ihm. Doch geht er nicht ſo tief als R. in wiſſenſchaftliche Forſchungen ein, denn, wie er in der Vorrede ſagt, das Buch iſt zunächſt für ſeine Schüler beſtimmt, die er dadurch in den Stand ſetzen wollte, ſich zu jeder Zeit den Vortrag des Lehrers vollſtändig und deutlich in das Gedächtniß zurückzurufen, bei ſich zu überdenken und zu verarbeiten. Denn das Diktiren verwirft er ſchon wegen des Zeitaufwands und auch ein freies Nachſchreiben (obgleich er ihm „ſelbſt einmal das Wort geredet") „konnte er nicht mehr für rathſam halten, ſeit ihn die Erfahrung belehrt, wie viele Irrthümmer dadurch entſtehen und häufig die Schüler das Unweſentliche von dem Weſentlichen nicht zu unterſcheiden wiſſen." Die Behauptung S. 8, daß wahre Tugend bei den Heiden unmöglich ſei, hat mir nicht gefallen wollen.

Noch weiter habe ich zu berichten über 3 kleinere Schriften:

Leitfaden beim erſten Unterricht in der Weltgeſchichte für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen von F. Marggraff. Berlin 1845. Oehmigke's Buchhandlung 8.

Leitfaden zur allgemeinen Geſchichte für höhere Bürger- und Töchterſchulen bearbeitet von Dr. Otto Lange. Erſte Unterrichtsſtufe, Biographien und Denkwürdigkeiten enthaltend. Zweite verbeſſerte Auflage. Berlin 1847. Plahn'ſche Buchhandlung. 8.

Ueberſicht der allgemeinen Geſchichte zum Gebrauch in den untern Gymnaſialklaſſen bearbeitet von Dr. R. W. Fritzſche. Leipzig 1846. Verlag von Herrmann Fritzſche. 8.

Das Werk von Lange muß Beifall gefunden haben, da es ſchon in der zweiten Auflage erſchienen iſt; es enthält neben den Biographien ausgezeichneter Männer, über deren Auswahl ich mit dem Verfaſſer freilich nicht ganz übereinverſtanden bin (namentlich hätte ich für Deutſchland ihm mehr, beſonders auch die Hohenſtaufen und Kaiſer Maximilian I. gewünſcht), auch Schilderungen der Baudenkmäler der Indier und Aegypter, der olympiſchen Spiele und der Orakel, der Entdeckung Amerikas, der Perſerkriege, des dreißigjährigen Kriegs und der Bartholomäusnacht und mit den Bio-

graphien ſind auch hiſtoriſche Ueberſichten verknüpft. Die Darſtellung iſt gut und concis und darin hat der Verfaſſer recht, daß die biographiſche Form des Unterrichts nicht nur die verſtändlichſte, ſondern auch die naturgemäßeſte Grundlage für den weitern Unterricht bildet.

Marggraff's Schrift beginnt nach der Einleitung mit den Israeliten und hat wie das von Fritzſche auch die Eintheilung in alte, mittlere, neuere und neueſte Geſchichte; auch er berückſichtigt die Geographie und für ſeinen Zweck billige auch ich es, daß er ſtatt der aphoriſtiſchen Form die der zuſammenhängenden Erzählung in möglichſt gedrängter Kürze wählte.

Fritzſche's Schrift beſchränkt ſich auf die Angabe der wichtigſten Weltbegebenheiten in chronologiſcher Folge und iſt mit beſonderer Berückſichtigung des neuen Geſchichtsreglements für die ſächſiſchen Gymnaſien bearbeitet. Darüber läßt ſich Nichts ſagen. K. Pfaff.

6.

Wandkarte von Württemberg, Baden und Hohenzollern gezeichnet und bearbeitet von Eduard Winkelmann. Eßlingen, Dannheimer'ſche Buchhandlung. C. Weychardt. 1848. In vier Blättern gr. Folio. Preis 3 fl. 30 kr. auf Leinwand aufgezogen 4 fl. 24 kr.

Eine Karte Württembergs und Hohenzollerns von demſelben Verfaſſer kam ſchon früher heraus und wurde mit Beifall aufgenommen. Dieſen verdient in noch höherem Grade die vorliegende Wandkarte, die nun auch ganz Baden umfaßt. Was ich beſonders an ihr zu loben habe, iſt die richtige und ſchöne Terraindarſtellung; der Schwarzwald, wie der ſchwäbiſche Jura ſtellen ſich ſehr ſchön dar, auch die kleineren fließenden Gewäſſer treten deutlich hervor, obgleich die einzelnen Länder und ihre Unterabtheilungen politiſch abgegränzt ſind. Die Straßen ſind roth eingetragen und ſo deſto kenntlicher, die mit Eilwagen-Routen beſonders bezeichnet und auch Eiſenbahnen durch Baden und Württemberg in ihrer ganz bis jetzt projektirten Ausdehnung vorhanden. Beigegeben iſt eine beſondere Ueberſicht der Poſtdiſtanzen von Frankfurt bis Baſel und von Straßburg bis Nördlingen. Hauptſtädte, Kreisſtädte, Oberamtsſtädte, Städte, Pfarrdörfer und Weiler überhaupt die verſchiedenen Wohnorte ſind durch Schrift und Zeichen leicht zu unterſcheiden und auch beſondere Zeichen da für Schlößer, Ruinen, Bäder, Salinen, Poſtämter, -Expeditionen und -Ställe. Die verſchiedenen Zeichen u. ſ. w. ſind jedoch der Deutlichkeit keineswegs nachtheilig und die Karte iſt nicht nur zum Unterricht ſondern eben wegen ihrer Deutlichkeit und Reichhaltigkeit auch Gewerbtreibenden und Andern zu empfehlen und eignet ſich auf Leinwand aufgezogen und gefirnist (wie ſie ebenfalls bei der Verlagshandlung zu haben iſt) auch zum Zimmerſchmuck.

K. Pfaff.

7.

Zur Schulreform.

1. Aufruf zur Umgeſtaltung der deutſchen Nationalerziehung. Von Dr. Fried. Kapp, Dir. des K. Gymn. in Hamm. 2te verm. Aufl. Arnsberg bei Grote, 1848. 19 S. 8°.

In 41 §§. ſpricht dieſe Flugſchrift ſehr kräftig aus, was die *neue Zeit* von der Schule und ihren Leitern verlangt: „Man hat bisher unter dem Schein der Intelligenz die *Intelligenz ſelbſt* gewaltſam *auf ein beliebiges Maß* zurückführen wollen. Eine ſolche Brutalität darf nicht wieder kommen. Soll aber die unfrei gewordene Bildung wieder frei werden und wahrhaft befreiend wirken, ſo muß ſich der geſammte deutſche Lehrſtand ſelbſt erſt befreien.“ Ob dieſe Befreiung einſeitig durch einen Akt des „autonomen Willens des deutſchen Lehrſtandes“ durchzuführen wäre, wird der Herr Verfaſſer nach den Erfahrungen eines Jahres wohl ſelbſt bezweifeln; inzwiſchen ſind glücklicherweiſe die Grundrechte dazwiſchen getreten, dieſe haben die Grundgedanken des Verfaſſers, „Selbſtſtändigkeit der Schule als gleichberechtigten Gliedes des Staatsorganismus, Lehr- und Lernfreiheit,“ zum Geſetz erhoben. Aber immerhin kommt es noch auf die reelle Durchführung dieſer Principien an, und zwar durch die begriffmäßige Organiſation des Schulweſens, durch wiſſenſchaftliche und ſittliche Heranbildung eines ſelbſtſtändigen Schulſtandes, durch geſicherte ökonomiſche Stellung desſelben und durch den rechten Gebrauch des Unterrichts als einer Waffe gegen Irrthümer und Vorurtheile. In allen dieſen Beziehungen gibt der Verfaſſer ſehr beachtenswerthe Winke, und wenn auch für Manchen vielleicht die Hegelſche Anſchauungsweiſe etwas zu ſtark durchblicken mag, ſo muß man doch anerkennen, daß der Verfaſſer einen durchaus praktiſchen Gebrauch von derſelben macht. Im Ganzen ſtimmen die Forderungen des Verfaſſers mit den Grundſätzen, welche unſere Zeitſchrift von Anbeginn vertritt, vollkommen überein, namentlich in der Richtung, daß die Schule nicht blos von der Mitaufſicht der Geiſtlichkeit, ſondern auch von der „Mitbeſorgung der Juriſten und Verwaltungsbeamten“ d. h. der Bureaukratie emancipirt, und die Organe ihrer Leitung, Beaufſichtigung und Vertretung von dem unterſten Schulaufſeher bis zum Unterrichtsminiſter nur aus dem Schulſtand ſelber genommen werden. Dahin zu wirken wird auch eine weſentliche Aufgabe des allgemeinen deutſchen Lehrervereins ſein müſſen.

Den Umfang der Schule dehnt der Verfaſſer bis auf das zarteſte Alter aus, indem er die Kleinkinderbewahranſtalt und „die wichtigſte aller Schulen die *Mutterſchule*“ als die Wurzeln aller nationalen Bildung hereinzieht, denn „ein Kind lernt von ſeiner Mutter in den erſten drei Jahren mehr, als ein Weltumſegler von allen Völkern der Erde.“ Eben darum aber will er den „Peſtſtoff der Romantik“ die Mährchen und Wunder aus dieſem Kreiſe verbannt und die „Bibel der Natur“ dafür eingeführt wiſſen. Der *Volks-*

Digitized by Google

ſchule ſodann weist er die Bibel ſelbſt zu, jedoch in einem Auszug der zu dieſem Zweck bearbeiteten Geſchichten und Lehren, zugleich aber auch die „Bibel der deutſchen Geſchichte und Dichtkunſt," deren Beſchluß ſei „die wahrhafte Aufklärung über Gemeinde= und Staatsverhältniſſe und alle das Volk berührenden Intereſſen, damit die Völker den Gruß der Freiheit künftig beſſer verſtehen lernen und ihn nicht wie Barbaren zurückweiſen.

Die Mittelſtufen des Unterrichts werden ihrem Begriff gemäß eingereiht und die Spitze bildet, noch über den „höchſtens 8" deutſchen Univerſitäten „die freie Akademie" (ähnlich wie ſie ſpäter in Frankfurt projectirt worden iſt).

Das Schriftchen iſt zwar vom 22. Mai 1848 datirt; da wir aber mit der ganzen Neugeſtaltung der Dinge in Deutſchland, und namentlich mit der Schule, heute noch auf demſelben Punkte ſtehen wie vor einem Jahre, ſo haben die Anſichten des Verfaſſers weder an Neuheit noch an praktiſchem Werthe verloren.

Denn, wenn ich eine andere Flugſchrift aus der neueſten Zeit zur Hand nehme, die aus 73 §§. und einem ausführlichen „Lectionsplan" für Elementar=, Bürgerſchule und Gymnaſium beſteht,

2. Zur beabſichtigten Reform des Schulweſens. Von Fr. Rigler. Potsdam, 1848, bei Riegel,

ſo fällt mir ſogleich der Satz in die Augen:

„Es ſcheint noch gar nicht an der Zeit, von einer Organiſation des Schulweſens zu reden, ſo lange wir noch keine Verfaſſung haben, u. ſ. w. da aber die K. [preußiſchen] Behörden ſelbſt die einzelnen Lehrerkollegien zu gutächtlichen Aeußerungen aufgefordert haben, ſo will auch der Verfaſſer einen kleinen Beitrag liefern."

Inzwiſchen haben ja die Preußen eine Verfaſſung bekommen, um ſo mehr können ſie jetzt über die Schulreform debattiren. Der Verfaſſer erklärt ſich übrigens zum Voraus nur für eine „umſichtige Reform" und würde am liebſten wenigſtens den Zuſtand der Schule in Preußen conſerviren. Denn „der ſogenannte Militärſtaat hat ſehr viel, vielleicht unter allen Staaten das meiſte für die Zwecke der Bildung gethan."

Den Grund der „ſich überſtürzenden" Bewegung in der Schule ſieht der Verfaſſer einestheils in der Unzufriedenheit der Volksſchullehrer mit ihrer Lage, anderntheils in dem ſophiſtiſchen Lug= und Trugwerk des Zeitgeiſtes, im Schwindel der politiſchen Ideen und — der Abneigung gegen das Chriſtenthum. Der Unzufriedenheit ſtellt er den Grundſatz entgegen, daß der Lehrer nur mit Anſpruchsloſigkeit und Liebe etwas ausrichten könne; für den Zeitgeiſt aber werde das beſte Heilmittel die „bald eintretende unerträgliche Nüchternheit ſein, welche die Sehnſucht nach einer andern geiſtigen Speiſe wieder erwecken wird." Darauf ſcheint man in Potsdam allerdings auch ſonſt zu warten und zu rechnen:

Digitized by Google

Die Anſichten des Verfaſſers reduciren ſich auf folgende Punkte:

Der Volksſchullehrer braucht nicht gelehrt zu ſein, d. h. er braucht nicht mehr zu wiſſen, als der Bauer deſſen Kinder er unterrichtet.

Die Controle durch Beſuche des Aufſehers muß dem guten Lehrer wünſchenswerth ſein, ſie gilt ja nicht ſowohl ihm, als den Schülern.

Die Conduiteliſte wird nicht mehr geheim ſein, ſobald die Behörde jeden Tadel, jede Bemerkung daraus an den betreffenden Lehrer ergehen läßt. Aber Conduiteliſten müſſen ſein.

Durch die Beſetzung aller Stellen des Schuldepartements mit Schulmännern würde der Lehrſtand zu einer Kaſte werden. Der Majoritätsgrundſatz dient dem Parteigeiſt. Darum darf

der Unterrichtsminiſter nicht aus dem Schulſtand ſein, und er muß ſich ſeine Räthe frei wählen dürfen.

Lehrervereine und Synoden „mit gehöriger Beſchränkung."

Ueberſpannte Forderungen in Betreff der äußeren Stellung, werden von ſelbſt wegfallen, ſo z. B., daß alle Schulen Staatsanſtalten ſeien ꝛc. Elementar- und Bürgerſchulen müſſen ſo innig als möglich mit der Gemeinde verbunden bleiben.

In Bezug auf das Schulgeld trifft die Gemeinde diejenigen Anordnungen, die ſie für zweckmäßig hält.

Die gelehrten Schulen können Staatsanſtalten oder gemiſchte ſein. Die Patronate ſind beſtehendes Recht.

Der Elementarlehrer auf dem Land	ſoll	erhalten	200—300	Thaler.
„ „ in der Stadt	„	„	250—450	„
„ Lehrer der Bürgerſchule	„	„	400—600	„
„ Gymnaſiallehrer	„	„	500—1000	„

Die reſp. Vorſteher entſprechende Gehaltszulagen.

Rechtzeitige und ehrenvolle Emeritirung.

Abſetzbarkeit auch „nach moraliſcher Würdigung," (z. B. Mißliebigkeit?)

Verſorgung der Schulamtscandidaten nach der Reihenfolge der Qualification und der Dienſtjahre.

Remuneration nach zurückgelegtem Probejahr.

„Einträchtiges Zuſammenwirken der Kirche und Schule," d. h. Aufſicht der Geiſtlichkeit über den Schulſtand.

Ueber das Princip des Unterrichts erklärt ſich der Verfaſſer dahin:

„Wir wollen das jetzt ſo beliebte nationale oder demokratiſche Princip der Bildung fahren und das ſittliche Princip an der Spitze alles Unterrichts- und Erziehungsweſens fortbeſtehen laſſen." Denn entweder iſt die nationale Bildung eine der Eigenthümlichkeit der Nation angemeſſene; allein „unſerer Anſicht nach erwächst die nationale Eigenthümlichkeit aus einem natürlichen Keime;" „ſie kann nicht in ein Individuum hineingetragen werden."

Oder ſoll ſie das Bewußtſein wecken, nicht dieſem oder jenem deutſchen Staate, ſondern der deutſchen Nation anzugehören; ſo wäre das doch nur „ein einzelnes Moment der Bildung, das unmöglich die Aufgabe der Schul-

erziehung erſchöpft; überdies läßt ſich *gegen das Princip einer ſolchen Erziehung Vieles und gar nicht Unerhebliches erinnern.*“

Oder bezweckt ſie eine ſolche Erziehung, daß alle Individuen von früheſter Jugend an ſich nur als Glieder des Einen Volkes fühlen, ohne Unterſchied der Stände und Berufsarten; ſo würde ſie in dieſem Fall nur „einer politiſchen Partei“ dienen, und „wenn die Einfälle dieſer Partei das Gebäude unſerer öffentlichen und Privatwohlfahrt begründen ſollen, ſo ſteht es auf Sand.“

Der Fehler liegt, wie Jeder ſehen wird, nur in dem Entweder — Oder des Verfaſſers. Er gibt hier ganz richtig einzelne *Momente* des nationalen Princips die aber nicht durch aut-aut zu trennen ſind, ſondern durch et-et zuſammenhängen, und deren Grundlage das „*ſittliche Nationalgefühl*“ iſt. Etwas Anderes freilich iſt der ſpecifiſch-preußiſche Patriotismus. Will man aber dieſen zum Princip der Volkserziehung erheben, ſo heißt das die Zufälligkeit, dieſer oder jener Dynaſtie unterthan zu ſein, zur Beſtimmung der Nation machen. Es mag für gewiſſe Leute auch jetzt noch ein erhebendes Gefühl ſein „ein Preuße zu ſein;“ aber es gibt keine preußiſche Nation, ſondern höchſtens eine ſächſiſche, märkiſche, pommerſche, weſtphäliſche ꝛc. vor allem aber eine *Deutſche*; und ſo lang nicht von Jugend auf in jedem Deutſchen das Nationalgefühl geweckt wird, ſo lang wird ihm auch das Bewußtſein der Freiheit nicht aufgehen. Dieſes Bewußtſein zu wecken muß von nun an Aufgabe der Volkserziehung werden, denn nur der freierzogene Menſch iſt fähig, dem Geſetz auch freien Gehorſam zu leiſten; alle andere Erziehung erzieht nur Unterthanen.

Allerdings kommt dabei ſehr viel auf die *Methode* an. Der Verfaſſer macht in dieſer Beziehung das erfolgreiche Wirken der Schule von folgenden drei Momenten der Bildung abhängig: a) Entwicklung der Vernünftigkeit, b) Erkenntniß der ſocialen Pflichten und Rechte, c) Befähigung für einen ſpeciellen Beruf.

Alle drei Momente hat jede Art von Schule zu ihrer Aufgabe. 1) Die Elementarſchule hat hauptſächlich den Bauernſtand zu bilden. Sie zieht Geographie, Geſchichte und Staatenkunde in ihrer Art herein, vorzugsweiſe aber ſtrebt ſie „*recht einträchtig mit der Kirche*“ auf die ſittlich-religiöſe Bildung hin.

2) Die Bürgerſchule ſoll aus fünf Claſſen beſtehen (vom 10. bis 16. oder 17. Jahre) und Deutſch, Geographie, Geſchichte, Religion, Naturkunde, Mathematik, Franzöſiſch, Engliſch, techniſche Fertigkeiten und Turnen lehren. Der Schüler, welcher alle Claſſen durchlaufen und ein Abgangszeugniß erhalten hat, ſoll das Recht haben, auf der Univerſität alle Collegien zu hören, zu denen er die Vorkenntniſſe auf der Schule erworben hat.

3) Das Gymnaſium beſteht aus ſieben Claſſen (ſechs und einer Vorbereitungsclaſſe) mit einjährigen Curſen für Schüler vom 11. bis 18. (19.) Jahr. Zu den Lehrgegenſtänden der Bürgerſchule kommt hier noch Latein und Griechiſch; in außerordentlichen Stunden: Hebräiſch und Franzöſiſch.

Digitized by Google

Der Bildungszweck iſt mehr die formelle Tüchtigkeit als eine beſtimmte, gleichſam abgerundete Summe von Kenntniſſen.

Turnen in zwei Altersſtufen; als Lehrer nicht ein bloßer Turnmeiſter, ſondern ein Pädagog; Turnplatz in der Nähe des Schulgebäudes; Vermeidung aller politiſchen Tendenzen, dafür Verbindung mit militäriſchen Vorübungen.

Das Reſultat der ganzen Abhandlung, die wir getreu ausgezogen haben, iſt möglichſt conſervativ, was ſich auch noch dadurch kund gibt, daß ſich in den praktiſchen Andeutungen im letzten Theile, denen wir eher beiſtimmen könnten, durchaus kein neuer Gedanke findet. Die Conceſſionen gegen die neue Zeit ſind kaum merklich.

Haben wir in dieſen beiden Schriftchen eine Stimme für radicale Reform und eine conſervative vernommen, ſo dürfte es unſern Leſern nicht unerwünſcht ſein, auch eine mittlere Anſicht über die Reorganiſation der Schule zu hören. Ich erlaube mir daher Einiges aus einem Aufſatz Curtmann's in der Pädag. Monatsſchrift von Löw und Körner (2. Jhrg. X. S. 776 flg.) beizuſetzen, was um ſo mehr am Platze ſein wird, als die beiden Zeitſchriften (die genannte Monatsſchrift und unſre Vierteljahrſchrift) doch großentheils verſchiedene Leſerkreiſe haben werden. Curtmann theilt dort aus einem im April 1848 verfaßten Gutachten unter Anderm Folgendes mit:

„Das Schulweſen der früheren Zeit iſt unter dem Drucke der Bevormundung zwar in ſeiner Entwicklung gehindert worden, aber keineswegs in dem Grade verkümmert, wie Manche ohne nähere Begründung behaupten. Wären die Seminarien ſo ganz verkehrte Anſtalten geweſen, woher ſtammte denn der Lehrerſtand, welcher jetzt eine beſſere Zeit herbeizuführen ſich getraut? Aber allerdings ſind die vorhandenen Lehrer von höchſt ungleicher Befähigung, und für außerordentliche Umgeſtaltungen unſeres Schulweſens würden uns die geeigneten Organe fehlen. Da überhaupt der Grundſatz der Stätigkeit in der Erziehung nicht verlaſſen werden darf, ſo können für jetzt nur die Zielpunkte einer beſſeren Organiſation des Volksunterrichts ins Auge gefaßt werden, die Ausführung im Einzelnen muß zum Theil einer ſpäteren Zeit vorbehalten bleiben. Zu dieſer tranſitoriſchen Organiſation der Schulen nöthigt aber noch viel dringender die finanzielle Schwierigkeit jeder durchgreifenden Verbeſſerung. Jetzt, wo die Staaten kaum die dringendſten Ausgaben zu beſtreiten vermögen, wo in allen Zweigen der Staatsverwaltung Einſchränkungen geboten ſind, läßt ſich eine Erhöhung der Ausgaben für Unterricht in dem zu wünſchenden Maße nicht ausführen. So lange aber die Lehrer nicht beträchtlich höher geſtellt ſind, wird auch eine umfaſſende Reform ihrer Vorbildung nicht gelingen. Die Talente weichen vor einer ſo trübſeligen Zukunft zurück, die Lehrer können ihre eignen Söhne einem Stande nicht beſtimmen, welcher große Opfer, aber wenig Lohn bietet. Daher entweder Mangel an Lehramts-Candidaten, oder Rekrutirung aus den unterſten Ständen — was jedenfalls nicht zur Verbreitung einer Durchbildung aller Lehrer beiträgt. Deßhalb wäre es ſehr bedenklich, plötzlich

Digitized by Google

alle Bande womit die Schule an den übrigen Organiſationen des Staatslebens hängt, zu zerreißen und ſie vielleicht gerade dem Volke mißliebig zu machen. Es müſſen Vermittlungen aufgeſucht werden. Ein Verſuch dazu ſind die nachfolgenden Sätze.

1. Die Volksbildung muß als ein Ganzes, als ein geiſtiger Organismus erfaßt werden, wovon kein Theil für ſich exiſtirt, keiner ohne Schaden des Ganzen ſich abſondern kann. Darum muß die ganze Gliederung in der höchſten Staatsbehörde ihre Spitze finden, aber ſchon die techniſchen Aufſichtsbehörden über die verſchiedenen Schulen (Volksſchulen, Realſchulen, Gymnaſien), wo nicht gänzlich vereinigt, doch in angemeſſene Verbindung gebracht werden. Das Geſetz über das Volksſchulweſen muß wenigſtens in ſeinen Grundſätzen auch in den höchſten Schulen des Landes gelten.

2. Die Erziehung des Volkes iſt Angelegenheit des Staates, aber nicht in dem Sinne, daß die kleineren Genoſſenſchaften, die Gemeinden, ihren Willen dabei nicht geltend machen ſollten. Auch nicht in dem Sinne, daß die Kirche, dieſer Verein für die höchſten geiſtigen Intereſſen, ſich bei der Erziehung der Jugend nur leidend verhalten ſollte. Vielmehr benutzt der Staat die in ihm enthaltenen engeren Körperſchaften, um ſeine Forderung eines gewiſſen Bildungsgrades an jeden Bürger durch ihre Mitwirkung zu erreichen. Er ſammelt, vervollſtändigt und ergänzt nur die einzelnen Bildungselemente in ſeiner Mitte. Sein Recht geht nur auf ein Minimum der Bildung, ſeine Pflicht auf Gewährung der Mittel, dies allenthalben nach freier Wahl zu erreichen.

6. Die politiſche Gemeinde kann auf dem Wege des Vertrags ihre Rechte und Pflichten gegen die Schule an die in ihr befindlichen Kirchengemeinden übertragen, ſo jedoch, daß dadurch keine ſchulpflichtigen Kinder welches Glaubens ſie auch ſind, von dem koſtenfreien Beſuche der Ortſchulen ausgeſchloſſen werden. Auch bleibt die Aufſicht des Staates dadurch ungeändert. Wohl aber können dem Lehrer durch ſolchen Vertrag auch kirchliche Verbindlichkeiten übertragen werden.

11. Einen direkten Zwang zum Schulbeſuche übt weder Staat noch Gemeinde aus, es werden jedoch beſtimmte politiſche Vortheile an das Zeugniß des erfolgreichen Schulbeſuches geknüpft und eben ſolche Nachtheile an den Mangel der nothwendigſten Kenntniſſe. Bei öffentlichen Prüfungen müſſen deßhalb alle ſchulpflichtigen Kinder, gleichviel ob ſie die Ortsſchule beſucht haben oder nicht, erſcheinen.

12. Wenn Eltern ihre Kinder nicht blos unterrichtlich, ſondern auch ſittlich verwahrloſen, ſo daß der Gemeinde durch dieſelbeu eine Laſt droht, ſo kann von dem Gemeindevorſtand eine Klage auf Suspenſion der elterlichen Rechte erhoben werden. Solche Kinder werden in beſondere Erziehungsanſtalten untergebracht.

14. Die Behörden beſtehen in drei Abſtufungen: Ortsſchulbehörde, Bezirksſchulbehörde, Landesſchulbehörde.

Digitized by Google

Der Ortsſchulvorſtand iſt den Lehrern nicht direkt vorgeſetzt, ſondern kontrolirt und beräth dieſelben nur in ihrer Amtsführung, unterſtützt ſie bei der Gemeinde und den Eltern. Jeder feſt angeſtellte Lehrer muß Mitglied des Schulvorſtandes ſein (in größeren Orten abwechſelnd) und kann, wenn ihn die Wahl trifft, den Vorſitz führen. Die Geiſtlichen ſind, ſofern ſie nicht gewählt werden, nur außerordentliche Mitglieder mit blos berathender Stimme. Die übrigen Mitglieder (wenigſtens drei) werden von der Schulgemeinde gewählt. Das Ganze kann Sektion des Gemeinderathes ſein.

An größeren Schulen verſieht ein Lehrer als Rektor die laufenden Geſchäfte des Schulvorſtandes und führt in den Verſammlungen deſſelben den Vorſitz.

Bei höheren Lehranſtalten, wobei die Gemeinde nicht intereſſirt iſt, tritt die Lehrerconferenz mit dem Direktor an der Spitze an die Stelle des Schulvorſtandes. Doch wird in geeigneten Fällen die Lehrerconferenz auch durch Laien verſtärkt.

Die Bezirksſchulbehörde beſteht aus einer engeren Schulkommiſſion (Schulinſpektion von drei Mitgliedern), wo möglich an dem Hauptorte des Bezirks wohnend. Dieſe Kommiſſion erweitert ſich jedoch für alle wichtigeren Fälle zu einer Schulſynode. Die engere Kommiſſion führt die Schulinſpection und vertritt die Schulen bei den Verwaltungsbehörden, unterhält die Correſpondenz mit der Landesſchulbehörde u. ſ. w. Es iſt ihr geſtattet, ſich für einzelne Maßregeln Mitglieder der Schulſynode zuzugeſellen. Die Schulſynode beſteht aus Abgeordneten der Schulvorſtände, dadurch auch der Lehrer. Die Mitglieder der Bezirksſchulbehörden beziehen keinen Gehalt, ſondern nur Diäten und Bureaukoſten. Höhere Lehranſtalten ſind nur einer Controle von ihrer Seite unterworfen, die eigentliche Aufſicht über letztere führt die Landesſchulbehörde. Eine Verbindung der Bezirksſchulbehörde mit der Regierungscommiſſion und der Schulſynode mit dem Bezirksrathe (Kreisvertretung) iſt empfehlenswerth.

Die Landesſchulbehörde (Oberſchulrath) hat die Aufſicht über ſämmtliche Schulen des Landes reſp. der Provinz ohne Unterſchied (alſo auch der Gymnaſien.) Sie kann Section einer allgemeinen Verwaltungsbehörde ſein. Sie beſteht ordentlicher Weiſe aus drei Räthen, welche kein Nebenamt bekleiden, ſie kann ſich jedoch durch Einberufung außerordentlicher Mitglieder für beſondere Zwecke verſtärken, insbeſondere zur Abhaltung von Prüfungen und Berathung allgemeiner Maßregeln. Zu außerordentlichen Mitgliedern werden Direktoren höherer Lehranſtalten, Mitglieder der Bezirksſchulbehörden und beſonders verdiente Lehrer ernannt.

17. Bei der Vorbereitung zum Lehramte iſt auf eine Art Schulen gerechnet, welche noch nicht wirklich beſteht. Dies ſind die höheren Volksſchulen oder Fortbildungsſchulen, welche, ohne fremde Sprachen in ihren Unterrichtskreis aufzunehmen, den Oberklaſſen der Realſchulen parallel laufen. Sie ſchließen ſich genau an die Volksſchulen an, nehmen darum die fremden Sprachen nur ausnahmsweiſe in ihren Lehrplan auf. Sie

Digitized by Google

können von Gemeinden gegründet werden, einige jedoch als Normalſchulen und Vorbereitungsſchulen für die Seminare müſſen Staatsanſtalten ſein. Die Fortbildungsſchule, deren meiſte Zöglinge nicht Ortsangehörige ſind, nimmt neben den Präparanden zum Lehramte auch künftige Landwirthe und Bauhandwerker auf und erſetzt in einigen Beziehungen eine Ackerbauſchule. Stipendien für fähige Lehrersſöhne dürfen darin wohl nicht fehlen.

18. Die Seminare ſelbſt verwandeln ſich durch dieſe Vorbildung in rein praktiſche Anſtalten, für welche ein zweijähriger Curſus vollkommen genügt. Eine confeſſionelle Scheidung der Seminare wird nicht mehr nöthig ſein, kann jedoch vielleicht der Koſten wegen immerhin rathſam bleiben. Sehr zahlreiche Seminare ſind als praktiſche und erziehliche Anſtalten nicht empfehlenswerth. Sollte der confeſſionelle Unterſchied gänzlich in Wegfall kommen, ſo könnte die Aufnahme in je zwei Seminarien wechſelsweiſe alle zwei Jahre ſtattfinden (wie bereits in Württemberg), wodurch Koſten erſpart würden und die Disciplin erleichtert wäre.

Die Gründung pädagogiſcher Seminare iſt die Bedingung, unter welcher allein ein beſſer gebildeter Lehrerſtand für Gymnaſien, Realſchulen, Seminare, und endlich eine andere Generation von Schulaufſehern erwachſen kann. Die Koſten werden verhältnißmäßig nicht bedeutend ſein, da die beſondere pädagogiſche Vorbildung der Theologen dadurch entbehrlich wird, Direktor und Lehrer der neuen Anſtalt auch als beaufſichtigende Beamten benutzt werden oder als Profeſſoren in verwandten Disciplinen auf der Univerſität mitwirken können."

3. Kunſt und Schule. Zur deutſchen Schulreform von Dr. Bernhard Stark. Jena, Fromann, 1848. 36 S.

Dieſe Flugſchrift bringt ein neues Moment für die Umgeſtaltung der Schule in Anregung, das zwar auch ſchon von anderer Seite angedeutet worden, aber bis jetzt noch nicht zur vollen Geltung gekommen iſt. Es iſt das äſthetiſche oder die Bildung des Kunſtſinns und der Kunſtfertigkeit des Schülers. Der Verfaſſer nimmt jedoch vorzugsweiſe Rückſicht auf das Gymnaſium, denn von den Real- und Gewerbſchulen ſetzt er voraus, daß dieſer Unterrichtszweig ihrer Beſtimmung gemäß und dem öffentlichen Bedürfniß entſprechend bereits betrieben werde. „Wer eine größere Gewerbeausſtellung z. B. die Berliner, wer die Leiſtungen der preußiſchen Gewerbeſchulen geſehen hat, wird in dieſer Beziehung Hochachtung vor unſerm Handwerke bekommen haben. Nur gerade die ſogenannten gebildeten Claſſen der Geſellſchaft, der Stand der Beamten, Aerzte, Lehrer iſt dieſer Anregung am fremdeſten geblieben." Leider können wir von dem Handwerke in Süddeutſchland nicht das Gleiche rühmen, und doch thut es höchſt Noth, daß es in dieſer Richtung dem preußiſchen Gewerbeſtand nacheifert, wenn es nicht vollends von der Concurrenz des Letzteren erdrückt werden ſoll. Was in den Schulen dafür geſchehen kann, hat dieſe Zeit-

Digitized by Google

ſchrift aus Veranlaſſung der M. Mohl'ſchen Schrift in früheren Jahrgängen auseinandergeſetzt. Um ſo mehr dürfen aber auch unſere Gymnaſien auf die herrſchenden Mängel in dieſem Unterrichtszweig aufmerkſam gemacht werden.

Der Verfaſſer, der „ſo eben mit dem friſchen Eindruck der italieniſchen Kunſtwelt ins Vaterland zurückkehrt," faßt den Gegenſtand zunächſt von der idealen Seite auf und beſtimmt das Verhältniß der Schule (insbeſondere des Gymnaſiums) zur Kunſt dahin, daß die Schule den Kunſtſinn für alle Formen der Erſcheinung, in der Natur, Sprache, Geſchichte, im häuslichen und öffentlichen Leben, wecke, reinige, ſchärfe und die Entwicklung plaſtiſcher Thätigkeit in allen Arten der Darſtellung in ihrem Zögling wenigſtens vorbereite und möglich mache.

Hierauf gründet er ſodann ſehr praktiſche Vorſchläge für die Einrichtung des Kunſtunterrichts im Gymnaſium. Dieſen theilt er in

1) Unmittelbaren: Das Zeichnen, das mit Unrecht als ein nicht obligatoriſches Fach behandelt und meiſt an Lehrer überlaſſen ſei, welche weder Pädagogen noch Künſtler ſind, und auch deßwegen wenig wirken können, weil ſie weder Sitz noch Stimme in der Lehrerconferenz haben, — dieſen Unterricht will Herr Stark mit einer Ausdehnung auf drei Wochenſtunden durch alle Claſſen erweitert wiſſen zu einem vollſtändigen Kunſtunterricht in drei Hauptſtufen:

a) Aeſthetiſcher Anſchauungsunterricht mit Nachbildung der allgemeinen Umriſſe von der nächſten Umgebung, Gegend, Körpermaſſen, menſchliche Werke (Gebäude ꝛc.), Thier- und Menſchenformen; endlich Beleuchtung und Farben.

b) Kunſtunterricht nach Muſterbildern. Hier gibt der Verfaſſer, mit Hinweiſung auf die verdienſtlichen Arbeiten des Dr. Braun in Rom in der Galvanoplaſtik, eine intereſſante Anleitung zur Aufſtellung einer antiken Modellſammlung.

c) Kunſtgeſchichte in einem kurzen hiſtoriſchen Ueberblick, mit Beziehung auf die bereits bekannt gewordenen Muſter, die Hauptperioden mit Namen und Werken, auch das Perſönliche der großen Meiſter, ihr Verhältniß zu den Weltereigniſſen ꝛc.

2) Mittelbaren Kunſtunterricht. Kurze Andeutungen über äſthetiſche Behandlung der geſchichtlichen, literariſchen und naturwiſſenſchaftlichen Lehrgegenſtände.

Man ſieht hieraus, daß dieſe Vorſchläge einer gründlichen Erwägung und weiterer Ausführung vollkommen würdig ſind.

Neben der künſtleriſchen Ausbildung ſoll aber auch die gymnaſtiſche in der begonnenen Reform der Schule nicht zurückſtehen und wir haben in dieſem Zweige zwei neuere Schriften zu erwähnen, welche gerade jetzt eine erneuerte Aufmerkſamkeit verdienen:

Digitized by Google

4. Ein Wort für die allgemeine Einführung der geregelten Leibesübungen bei der Erziehung der Jugend. An das deutſche Volk und ſeine Vertreter von Prof. Dr. *Werner* in Deſſau. Leipzig, H. Fritzſche, 1848. 13 S. Preis 12 kr. oder 3 Sgr.

Die Abſicht des berühmten Gymnaſten gibt ſich am deutlichſten kund in folgenden Sätzen, die wir wörtlich anführen:

„Soll die *deutſche Volksbewaffnung* einen wahrhaften Werth haben, ſo muß die *Erziehung der geſammten Jugend* zur Hälfte eine *gymnaſtiſche* werden; die männliche Jugend muß zu dem Ende von Anfang an für den künftigen *Wehrberuf* erzogen werden. Der Knabe kräftige in dem Maße, wie er ſeinen Geiſt bildet, auch ſeinen Körper; er übe ſich in Allem, deſſen er als künftiger Wehrmann bedarf (dabei iſt beſonders auf Abtheilung- und Kolonnenformirung, Fronte-, Kolonnen- und Flankenbewegungen, Griffe mit dem Gewehr, Zielſchießen, Handhabung der Lanze oder Pieke u. ſ. w. Rückſicht zu nehmen); er ſetze dieſe Uebungen, wenn er Jüngling geworden, unter ſachverſtändiger Leitung fort, bis ſie ihm vollkommen geläufig ſind. Hat er dann das wehrpflichtige Alter erreicht, ſo werden wenige Wochen genügen, ihm das zum Wehrberufe noch Erforderliche beizubringen, er wird in die Liſte der Wehrfähigen eingetragen und kehrt in ſeinen bürgerlichen Beruf zurück. Jährlich werde die für den Heeresdienſt beſtimmte Mannſchaft auf einige Wochen zuſammengerufen, um in Gemeinſchaft mit dem eigentlichen, für einen längern Dienſt beſtimmten Kerne des Heeres ſich zu üben.“

„Haben wir durch allgemeine Einführung und ſorgfältige Pflege der Leibesübungen die erforderliche Gewißheit über die Kriegstüchtigkeit des heranwachſenden Geſchlechts erlangt, dann mögen wir getroſt die Verminderung unſerer ſtehenden Heere vornehmen! Der zurückbleibende Kern diene gleichſam als Muſterſchaar und betreibe die Kriegskunſt, ſo zu ſagen, als ſeinen ausſchließlichen Beruf. Er leite und bewerkſtellige die Einübung des jedes Jahr eintretenden Theiles der wehrhaft gewordenen Jugend, erprobe die in dieſes Fach einſchlagenden Erfindungen und gemachten Erfahrungen und betreibe den Gebrauch derjenigen Waffengattungen, welche eine größere Uebung und einen größeren Reichthum von Kenntniſſen erfordern!

So allein wird es uns gelingen, die koſtſpielige Laſt der ſtehenden Heere *gefahrlos* von den Schultern unſres Staats zu heben; die Tüchtigkeit und Wehrbarkeit der ganzen Jugend, ja des ganzen Volkes allein iſt im Stande Erſatz zu bieten für das Aufgegebene und ohne die ungeheuren Koſten dem Ganzen die unumgänglich nothwendige Sicherheit zu gewähren*).“

*) Unter Beziehung auf den Bericht im letzten Heft des vorigen Jahrgangs S. 617 bemerken wir nachträglich, daß die württembergiſche zweite Ständekammer ganz in obigem Sinne eine Petition an die Regierung beſchloſſen hat.

Digitized by Google

5. Das Turnen von H. Timm, Collab. am Gymn. zu Parchim. gr. 8. Neuſtrelitz, Barnewitz, 1848. (10½ Bogen.) Preis 1 fl. 3 kr. oder 7/12 Thlr.

Das Werkchen enthält 1) eine durchgängige Vergleichung des Turnweſens der Griechen mit dem der neueren Zeit, nach ſeinen Zwecken und Erfolgen; 2) Ausſichten für die Turnkunſt in Mecklenburg, wo die *Jahn*'ſche Turnſchule zuerſt Eingang fand und ununterbrochen fortgeſetzt wurde; 3) eine umfaſſende Entwicklung des Turnunterrichts beſonders an Gymnaſien, betreffend: a) die allgemeinen Grundſätze, das Turnen *als Erziehungsſache*, *als Wiſſenſchaft*, *als Kunſt*, *als Spiel*, *als Uebung*; b) Grundſätze für die Betreibung des Turnens an Gymnaſien: Stellung, Leitung, Organismus der Turngeſellſchaft, Umfang der Uebungen, Methode; endlich 4) eine intereſſante *Geſchichte* der verſchiedenen *Turnplätze* in Mecklenbnrg, nämlich *Friedland*, *Wismar*, *Neubrandenburg*, *Güſtrow*, *Schwerin*, *Neuſtrelitz* u. ſ. w., am ausführlichſten von *Parchim*, wo der Verfaſſer ſeit mehreren Jahren ſelbſt den Turnunterricht leitet.

Speciell mit der *Reform der Gymnaſien* beſchäftigen ſich:

6. Die Reform der Gymnaſien in Betreff des Sprachunterrichts. Ein Entwurf von O. Klopp, Dr. philos. (Collab. am Rathsgymnaſium in Osnabrück.) gr. 8. Leipzig, Gebr. Reichenbach, 1848. (55 S.) Preis 27 kr. oder ¼ Thlr.

Hauptſächlich gegen das nutzloſe *Lateinſchreiben* gerichtet, ſtimmt dieſes Schriftchen ganz mit den in dieſer Zeitſchrift ausgeſprochenen Grundſätzen überein, weßhalb wir es nicht anders als einen willkommenen Bundesgenoſſen begrüßen können. Der Verfaſſer ſtellt mit eben ſo viel Klarheit als Geiſt den alten ſchleppenden Gang der Lateinſchulen (denn das ſind auch unſere oberen Gymnaſien annoch) dem Fortſchritt und den Bedürfniſſen der Zeit gegenüber. Seine Unterrichtsmarime iſt: *der Unterricht muß maſſenhaft auf den Schüler wirken.* Um aber dies zu können, muß er immer vom Leichteren und Bekannten zum Nächſtſchwereren und Nächſtunbekannten fortſchreiten und muß immer nur Eine Sprache neu angefangen und vorherrſchend betrieben werden. Daher in den *Sprachen*

bis zum 11. Jahre nur *Deutſch*,
„ „ 12. „ auch Engliſch,
„ „ 13. „ Franzöſiſch,
„ „ 14. (oder 15.) Jahre Latein. } vom 15. an beide in
„ „ 15. (oder 16.) „ Griechiſch } gleichviel Stunden.

Der einzige Zweck des lateiniſchen und griechiſchen Unterrichts ſoll das *Leſen und Verſtehen der Claſſiker* ſein, dem die Lektüre *der deutſchen Claſſiker* in den obern Claſſen zur Seite ſtehen muß.

Da die Anſichten des Herrn *Klopp* jedenfalls noch weitere Berückſichtigung in unſerer Zeitſchrift finden werden, ſo begnügen wir uns nur noch

Digitized by Google

eine treffende Aeußerung über das Vorurtheil für das Lateinſchreiben aus=zuwählen. S. 44 heißt es:

„In keiner Zeit iſt die lateiniſche Sprache ſo raſch zurückgetreten, als in der unſrigen; vor vier Jahren wurde dem Profeſſor Fr. v. Raumer in der Akademie zu Berlin eine deutſche Rede zugeſtanden, mit der ausdrück=lichen Bemerkung, daß dies nur eine der Perſon gemachte Conceſſion ſei, vier Jahre ſpäter hält der Coryphäe der Philologen Böckh an eben derſelben Stätte eine deutſche Rede. Wenn man Thatſachen fordert zum Beweiſe, ſo iſt dies wohl eine ſo durchſchlagende, wie man ſie nur verlangen kann. Die Gymnaſiallehrer halten noch wohl zäher an dem Erbſtück ihrer Ahnen; aber man ſehe die Schulprogramme an, das Verhältniß der deutſch geſchrie=benen zu den lateiniſch geſchriebenen ändert ſich von Jahr zu Jahr zu Gun=ſten jener. Man frage die Studirenden, unter zwanzig ſchreibt nicht einer, d. h. der es nicht muß, nach ſeinem Abgange von der Schule jemals wie=der latein, nur in Univerſitätsprüfungen, Staatsexamen und den oft ſo lächerlichen Promotionen gilt es nach wie vor. Aber nicht lange Zeit mehr wird vergehen, bis das Lateinſchreiben und Lateinſprechen aus äußern wie aus innern Gründen der Geſchichte anheimgefallen iſt.“

Den ſogenannten formalen Nutzen der Compoſitionsübungen faßt der Verfaſſer in ſeiner richtigen Beſchränkung auf, wenn er S. 49 ſagt:

„Kehren wir zurück zu unſerer Tertia, von der wir zunächſt ſprechen, ſo iſt eine andere Frage die, ob nicht das Ueberſetzen in das Lateiniſche hauptſächlich als Exemplifikation der Grammatik immer bleiben müſſe. Dieſe Frage iſt gewiß zu bejahen, da Erfahrung ſowohl als Theorie auf gleiche Weiſe dafür ſprechen. Man nennt dieſe Uebungen mit einem Aus=drucke, der ſich in neuerer Zeit ſehr geltend gemacht hat, Reproduktion. Dieſer Ausdruck iſt ſehr paſſend, aber er muß ſich auch bewahrheiten, d. h. der Schüler darf dies Lateiniſche nur reproduziren, mithin Nichts überſetzen, was nicht aus dem Lateiniſchen ſelbſt entnommen iſt, mehr noch, was er nicht ſelbſt daraus entnommen hat. Oft ſind die Sätze, welche zum Ueber=ſetzen gegeben werden, eben nur Sätze, ſie ſtehen unverbunden neben ein=ander, und jeder einzelne von ihnen ſagt ſehr wenig oder auch gar Nichts. Die Jugend verlangt vor Allem etwas Conkretes, Anſchauliches, Lebens=volles; ſie langweilt ſich mithin an ſolchen zugeſtutzten Sätzen. Sehr häufig, faſt in der Regel iſt ein ſolches Ueberſetzen eine unangenehme Arbeit für die Schüler, d. h. für das Mittelgut unter denſelben, denn nur dieſes kann in Frage kommen, und erhält nur einigen Reiz durch den Ehrgeiz, der ſich mehr oder minder immer dabei regt. Dies vermeidet man durch eine wahre Reproduktion, indem man daſſelbe, was die Schüler erſt ſchriftlich vom La=teiniſchen ins Deutſche überſetzt haben, rückūberſetzen läßt. Pädagogiſche Rückſichten würden ſolche Arbeiten nur in der Claſſe ſelbſt unter Augen des Lehrers rathſam erſcheinen laſſen. Warum nicht? Läßt man ja doch auch Extemporalia ſchreiben. Manche Schüler würden ihr lateiniſches Leſebuch zum großen Theile auswendig lernen, um gut überſetzen zu können und auf alle Fälle vorbereitet zu ſein. Warum ſollten ſie nicht? Es iſt ein

Digitized by Google

guter Gedanke der Hamilton'ſchen und namentlich der Jacotot'ſchen Methode, daß das einmal Geleſene unverlierbares Eigenthum des Schülers werden müſſe, vorausgeſetzt, daß es verdient, Eigenthum zu werden."

7. Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der *Gymnaſialpädagogik*, mitgetheilt zur wiſſenſchaftlichen Verſtändigung bei der bevorſtehenden Reorganiſation ꝛc. von Dr. *Alexander Kapp*, Prof. in Soeſt. gr. 8. Arnsberg, Ritter, 1848. Preis 45 kr. oder 5/12 Thlr.

Der Richtung nach das gerade Gegentheil von dem vorigen Schriftchen. Wie die bekannte „*Gymnaſialpädagogik*" des Verfaſſers überhaupt nach Hegel'ſchen Principien danach ſtrebte, das Beſtehende in unſerem Gymnaſialweſen in ſeiner begriffmäßigen Nothwendigkeit darzuſtellen, ſo ſucht er auch hier, trotz der „Einſicht, daß die Schule gegenüber den Forderungen des allgemeinen Lebens nicht mehr genüge," dem *Gymnaſium* in ſeinem philologiſchen Beſtand als der dem Begriff entſprechenden *allgemeinen Schule* das Recht zu vindiciren, die Neugeſtaltung aus ſich ſelbſt zu produciren; und nur die „zu dieſem Zweck *Erwählten*" (d. h. die Gymnaſialpädagogen) ſollen in der ganzen Reorganiſation der Schule das letzte entſcheidende Wort haben. Indem der Verfaſſer auf das zur Loſung der Zeit gewordene Princip der „Humanität" (im modernen Sinn) eingeht, gründet er den Vorzug des Gymnaſiums auf den Unterſchied der Stände, welche die verſchiedenen Bildungsgrade vertreten. Das Gymnaſium iſt ihm die Vorbereitungsanſtalt für die allgemeine Bildung des „*höchſten Hauptſtandes*" oder des „allgemeinen Standes," wie die Bürgerſchule für den *mittleren Stand*, die Volksſchule für die *niedern* Stände. Schon in dieſer principiellen Beſtimmung iſt ſeine Anſicht das Gegentheil von der Klopp'ſchen, welche von der Vorausſetzung ausgeht, daß auch das Gymnaſium eine Schule für Alle ſein ſolle. In Folge jener abſtrakten Sonderung der Stände von ziemlich ariſtokratiſcher Färbung macht denn auch der Verfaſſer nicht blos die Kenntniß der claſſiſchen Weltanſchauung, ſondern ganz formell die bisherige Erlernung der claſſiſchen Sprachen zur Grundlage für allen weiteren Gymnaſialunterricht, von dem er nichts aufgibt, als den Unterricht im Hebräiſchen und den in der Religion, den erſteren als Theil des theologiſchen Fachſtudiums, den letzteren weil die Religion als Confeſſionsglaube nunmehr den betreffenden Familien und deren Kirchen angehöre, die Religionswiſſenſchaft aber ebenfalls dem Fachſtudium zuzuweiſen ſei. Das Latein ſoll die Baſis für die Erlernung der neueren Sprachen, die *Deutſche* mit eingerechnet, bleiben; das Mittelhochdeutſche aber eben in Folge des Claſſicismus aus dem Gymnaſialunterricht ausgeſchloſſen ſein. In dem Schiffbruch des Lateinſchreibens *und* -ſprechens (das Griechiſchſchreiben, das aus dem wiſſenſchaftlichen Aufſchwung in Folge der Freiheitskriege (?) hervorgegangen ſei, läßt er fallen) hält ſich der Verfaſſer an das dem alten Hu-

Digitized by Google

manismus allein noch übrig gebliebene Brett: „Wenn die Männer des Fortſchritts den Unterricht im Lateiniſchen nicht bis zur Fertigkeit im Schreiben und Reden fortgeſetzt, ſondern nur auf die Lektüre beſchränkt wiſſen wollen, ſo heben ſie die gründliche Kenntniß der Sprache wieder auf, durch welchen allein der oben bezeichnete nothwendige Einfluß auf die Gymnaſialjugend bedingt wird,“ (daß ſie nämlich in der Anſchauung der antiken Welt „das ſubjective Princip in ſeiner wahren Bedeutung und zugleich Verſöhnung mit dem objectiven“ kennen lerne). Dabei macht er jedoch ſelbſt die der jetzigen Philologie bereits abgedrungene Einſchränkung, daß „dieſes Schreiben und Reden für die Zukunft keine Bedeutung haben, d. h. zu wirklichen Darſtellungen in der gelehrten Welt nicht verwendet werden ſoll;“ „es ſoll nur den factiſchen Beweis liefern, daß die Vertrautheit mit der Sprache und ihren Formen gewonnen ſei, weßwegen es einzig nur aus Reproductionen von antiker Lectüre oder Anſchauungen (?) beſtehen darf; es hört auf, wenn es begonnen hat.“ (S. 87.) Damit brechen aber eben die Vertheidiger der humaniſtiſchen Gloſſolalie ihrem letzten Argument ſelbſt die Spitze ab. Denn entweder iſt das, was ſie feſthalten zu müſſen glauben, nichts anderes als was der Verfaßer (S. 88.) für die Kenntniß des Griechiſchen für „zureichend“ erklärt „einfache Ueberſetzungsübungen zur Einübung der etymologiſchen und ſyntaktiſchen Formen; — oder es iſt auch für eine „gründliche Kenntniß“ der griechiſchen Sprache die Styl- und Redeübung in demſelben Umfang unerläßlich wie ſie noch im Lateiniſchen betrieben wird.

Für eine wirklich zeitgemäße Umgeſtaltung der Gymnaſien und zumal für die vielſeitig verlangte Verknüpfung deſſelben mit dem Organismus der geſammten Staatsſchule bieten demnach dieſe Fragmente noch wenig Anhaltspunkte. Dazu kommt, daß der Verfaſſer ſich auch in dieſer Schrift noch allzuſehr in abſtrakten Formeln und Wendungen ergeht, um in die concrete Zeitfrage recht einzudringen. Dennoch aber verdient das Schriftchen ſowohl wegen der philoſophiſchen Auffaſſung des Unterrichtsweſens vom ethiſchen Geſichtspunkt, als wegen der conſequenten Durchführung eines, wenn auch einſeitigen Princips alle Beachtung von Seiten der Schulmänner und nicht blos derer, welche das frühere Werk des Verfaſſers bereits kennen.

Der Herausgeber.

Digitized by Google

III. Berichte.

1.

Die erſte allgemeine deutſche Lehrerverſammlung zu Eiſenach.

In Folge des Aufrufs an Deutſchlands Lehrer, welcher unter dem 5. Auguſt v. J. von Dresden aus ergangen war, hatte ſich am 28. September in Eiſenach eine große Zahl von Lehrern aller Gegenden und Kategorien eingefunden, um über die Gründung eines allgemeinen deutſchen Lehrervereins in Berathung und Beſchluß zu treten. Mit großer Freundlichkeit hatten ſich die Männer der Schulen von Eiſenach den Mühen unterzogen, welche derartige Verſammlungen ſtets zu machen pflegen, und ihnen zur Seite hatte ein Comite von Bürgern Alles gethan, um den Gäſten den Aufenthalt ſo angenehm wie möglich zu machen. Die Zahl der zur Verſammlung Erſchienenen belief ſich auf 267: natürlich gehörte die bei weitem größte Zahl der Stadt Eiſenach und ihrer nächſten Umgebung an; indeß kann man im Allgemeinen annehmen, daß mit Ausnahme von Lichtenſtein und Hohenzollern und falls ich nicht irre auch von Württemberg alle deutſchen Länder vertreten waren. Ich bin in Verlegenheit, welche Namen ich aus dem in drei Blättern erſchienenen Verzeichniß ausheben ſoll. Aus Preußen nenne ich *Ledebur* von Magdeburg, *Mücke* und *Hinze* von Berlin, *Tetzner* von Langenſalza; aus Sachſen: *Köchly*, *Zſchetzſche*, *Steglich* aus Dresden, *Bröſing* aus Zitterau, *Zeſtermann*, *Kell* und *Vogel* aus Leipzig, *Habich* von Gotha, *Ausfeld* von Schnepfenthal, *Oertel* aus Meißen, *Köhler* und *Golniſch* aus Schleſien; aus Bayern: *Müller* von Nürnberg, *Döderlein* von Erlangen (auf ein paar Stunden zugegen); aus Baden: *Gilbert* von Weinheim; aus Anhalt: *Köhler* und *Elze* von Deſſau; aus Schwarzburg: *Fröbel* und *Middendorf* von Keilhau, *Pabſt* von Arnſtadt; aus Naſſau: *Wackernagel* von Wiesbaden; aus Holſtein: *Steinmetz* von Altona; aus Oldenburg: *Krahnſtöver* von Jever; aus Kurheſſen: *Clemen* von Caſſel; aus Darmſtadt: *Treutel* von Alzey; aber, wie geſagt, es iſt ein mißlich Ding, aus ſonſt unbekannten oder minder bekannten Leuten Einzelne, die der Ref. gerade kennt, hervorzuheben, und wir wollen uns gleich verwahren, daß ja Niemand in dieſer Hervorhebung ein ariſtokratiſches Gelüſte ſuchen möge. Ref. hat ſich weder ſelbſt mit aufgeführt, noch hat

Digitized by Google

er irgend wie zwiſchen Gymnaſiallehrern, Reallehrern und Volkslehrern einen Unterſchied zu machen geſtrebt. Nur muß er ſich beſcheiden, unter den letztern vielleicht einige aufzuführen vergeſſen zu haben und es kann das freilich auch daher kommen, weil er deren Wohnorte nicht unterzubringen verſtand. So war ein Lehrer aus Floh, einer aus Kräwinkel, einer aus Mehlis, einer aus Hötzelsroda, einer aus Schalkau zugegen und ſoweit reicht weder meine ſtatiſtiſche Kenntniß noch mein ſtatiſtiſches Handbuch, um dieſe Orte und ihre Staaten gehörigen Ortes einzuſchalten.

Es wäre in jeder Beziehung wünſchenswerth geweſen, wenn man die wirklich Abgeordneten mehr hätte hervortreten laſſen. Das aber ließ die Ueberſchwenglichkeit jener Zeit, der jugendliche Hochſinn der meiſten Theilnehmer nicht zu. Obwohl die zur Annahme vorgeſchlagene Geſchäftsordnung in ihrem letzten §. die Beſtimmung enthielt, daß in beſonders wichtigen Fällen auf Antrag von wenigſtens 10 Mitgliedern nach der allgemeinen Abſtimmung unter den Abgeordneten noch beſonders abgeſtimmt werden könne, ſo ruhten einzelne Redner nicht, beſchworen alle möglichen Leidenſchaften, bis der Paragraph gefallen war. Mag auch diesmal den ſchönen Reden von Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit, den idealen Schwärmereien verſchiedener Art auch dieſes Opfer gebracht ſein, wir ſind überzeugt, ſchon in der nächſten Verſammlung wird von den einzelnen deutſchen Landesvereinen mit aller Entſchiedenheit gefordert werden, daß die Stimmen ihrer Abgeordneten bei allen wichtigen Fragen nicht einer jeden der zufällig anweſenden gleich bedeutend erſcheinen, es möchte ſonſt ohnehin leicht der Fall eintreten, daß die Beſchlüſſe je nach dem Orte der Verſammlung eine ſehr lokale Färbung annahmen. Oder wollen es die Herren darauf wagen, das Schickſal ihrer Anträge etwa von dem Beſchluß einer in Südbayern gehaltenen Verſammlung abhängig zu machen?

Indeß ich will hier referiren, nicht kritiſiren. Wir Schulmeiſter wiſſen ja, mit einem Anfänger darf man's niemals ſo genau nehmen, darum geh ich über alles hinweg, was demjenigen befremdend ſein mußte, der bisher an dem ſchönen friedlichen Treiben und Leben in den Verſammlungen von Reallehrern oder Philologen ſeine Freude gehabt hatte. Der Verſuch, ſo viele Männer auf verſchiedenen Stufen der geſelligen und wiſſenſchaftlichen Bildung zuſammen zu bringen, war namentlich in dieſem Jahre ein ſehr gewagter. Wir müſſen aber, da wir gewohnt ſind, von Kleinigkeiten abzuſehen und den Theil des geiſtigen Zuſammenſeins von dem des geſelligen zu ſcheiden, von vornherein hier die Anerkennung ausſprechen, daß die Aufgabe der Verſammlung über alles Erwarten gelöst worden iſt.

Zu dieſer jetzt. Ein Programm, das jedem Theilnehmer eingehändigt wurde, entworfen von dem einſtweiligen Vorſtande des allgemeinen deutſchen Lehrervereins (Berthelt, Bürgerſchuldirector; Köchly, Gymnaſiallehrer; Lansky, Bezirksſchullehrer; Steglich, Seminardirector; Zſchetzſche, Bürgerſchullehrer, ſämmtliche in Dresden) wurde den Berathungen, die vom 28. bis 30. September in wirklich langen Sitzungen gepflogen wurden,

Digitized by Google

zum Grunde gelegt. Es kann hier nicht die Aufgabe ſein, dem Gange derſelben ins innerſte Detail hinein zu folgen; den Zweck werden die Protokolle erfüllen, deren Abdruck zugeſichert iſt. Für dieſes Blatt genügt es, mehr im Allgemeinen die Reſultate ins Auge zu faſſen.

Als ſolche ſtehen jetzt da: die Statuten des allgemeinen deutſchen Lehrervereins in folgender Faſſung:

1) Der allgemeine deutſche Lehrerverein hat zum Zwecke: a) Förderung der Nationalbildung ſämmtlicher Jugend deutſcher Nation durch Gründung und Fortbildung einer wahrhaft deutſchen Volksſchule und zu dem Behufe b) Verbrüderung aller Lehrer der verſchiedenen Schulen Deutſchlands.

2) Er wird gebildet durch den Zuſammentritt der einzelnen Landesvereine.

3) Jeder Landesverein begreift unter ſich die einzelnen Lehrervereine eines Landes oder einer Provinz, welche unter ſich durch einen Ausſchuß (Landesausſchuß) verbunden ſind. Er hat ſich nach eigenem Ermeſſen zu geſtalten und zu ordnen.

4) An der Spitze des Geſammtvereins ſteht der leitende Ausſchuß d. h. der Ausſchuß des Vororts. Dieſer Ausſchuß hat nur mit den Landesausſchüſſen zu verkehren.

5) Der Vorort wird von der allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung gewählt. Dieſelbe tritt in der Regel alljährlich zuſammen und entſcheidet über Zeit und Ort der folgenden auf motivirten Vorſchlag des leitenden Ausſchuſſes, der in dringenden Fällen, ſofern ihm die größere Hälfte der Landesausſchüſſe beigeſtimmt, das Recht hat, eine außerordentliche Verſammlung auszuſchreiben.

6) Eine allgemeine deutſche Schulzeitung bildet den ſtehenden Mittelpunkt aller Vereinsangelegenheiten, welche den Zweck verfolgt a) die Angelegenheiten des deutſchen Schul- und Erziehungsweſens zu vertreten, — b) den gegenſeitigen Verkehr der einzelnen Lehrervereine zu unterhalten, c) einen ſtehenden Mittelpunkt aller Vereinsangelegenheiten zu bilden.

Wegen Zeitmangels wurde namentlich über die nähere Geſtaltung und Redaction dieſer Zeitung Nichts näheres beſtimmt, dies vielmehr bis auf die nächſte Verſammlung verſpart, die nach Nürnberg von dem leitenden Ausſchuß der von den Abgeordneten wieder zum Vorort erwählten Stadt Dresden entweder zu Oſtern oder Pfingſten d. J. berufen werden ſoll und wird. Bis dahin iſt dem leitenden Ausſchuß aufgegeben darauf vorzugsweiſe bedacht zu ſein, in Flugblättern berichtend das Intereſſe des Vereins zu ſchützen und zu wahren. Derſelbe erſucht daher, um dieſe Aufgabe zu löſen, alle Redactionen der einzelnen pädagogiſchen Landeszeitungen, ihm ſchon jetzt ein Exemplar ihrer Blätter und zwar ſofort nach dem Erſcheinen der einzelnen Nummern unentgeldlich und auf geeignetem Wege zu ſenden.

Am zweiten Tage wurde die Berathung über die allgemeinen Grundzüge zur Organiſation der deutſchen Volksſchule begonnen. Der Vorſtand hatte dieſelbe aus den verſchiedenen Verhandlungen und Beſchlüſſen, Petitionen und Adreſſen deutſcher Lehrerverſammlungen zuſammengeſtellt und

Digitized by Google

wollte ſie durch die erſte allgemeine deutſche Lehrerverſammlung vervollſtändigen laſſen. Da bei der conſtituirenden Nationalverſammlung in Frankfurt bereits gerade die erſte Leſung der die Volksſchule betreffenden Paragraphen der Grundrechte beendet war, ſo kam es darauf an, die Beſchlüſſe der Lehrerverſammlung mit jener in einen angemeſſenen Einklang zu bringen, alle abweichenden Beſchlüſſe aber zur Berückſichtigung für die zweite Leſung an den Unterrichtsausſchuß des Parlaments einzuſenden. Hier vereinigte man ſich dahin:

1) Der einheitlich vom Kindergarten (Kleinkinderſchule) bis zur Hochſchule aufwärts gegliederte, auf gemeinſamer menſchlich-volksthümlicher Grundlage beruhende deutſche Volksſchule tritt als gleichberechtigtes und gleichverpflichtetes Glied in den Geſammtorganismus des Staates ein.

2) Die ſelbſtſtändige Leitung der einigen Volksſchule geſchieht demnach (unter geſetzlich feſtgeſtellter Berückſichtigung der Lehrervereine und Schulſynoden) durch ein beſonderes *Miniſterium der öffentlichen Volkserziehung*, deſſen Mitglieder (Erziehungsräthe) ſowie die Kreis- und Bezirksſchulräthe, nur aus wirklichen Schulmännern beſtehend, die verſchiedenen Arten der Volksſchule vertreten.

Wo einem Staate die Mittel fehlen, ein ſolches Miniſterium ins Leben zu rufen, mögen mehrere zu einer Schuleinheit zuſammentreten und dieſe Schuleinheit ein ſolches Miniſterium an die Spitze ſtellen.

3) Unmittelbar und ausſchließlich unter dem Miniſterium ſtehen die lediglich aus der Staatskaſſe zu erhaltenden *beſondern Volksbildungsanſtalten* (Realſchule, Gymnaſium, Fachſchule, Univerſität, Seminar). Auf die zum Theil aus Gemeindemitteln erhaltenen *allgemeinen Volksſchulen* (Kindergarten, Elementar-, Bürger- und Fortbilduugsſchule), welche das Miniſterium durch die Kreis- und Bezirksſchulräthe leitet, übt die Gemeinde durch den aus Vertretern der Schule, des Hauſes und der Kirche beſtehenden Schulvorſtand einen geſetzlich beſtimmten Einfluß aus, namentlich was die Wahl der Lehrer betrifft.

4) Für den geſammten Unterricht auf den allgemeinen Schulen wird kein Schulgeld entrichtet; auch der unentgeldliche Beſuch der beſondern Bildungsanſtalten wird auf geordnete Weiſe Unbemittelten gewährt, welche Befähigung und Neigung dazu beſitzen.

5) Geeignete Vorbildung und Prüfung, geregelte Anſtellung und Beförderung, gleichmäßige *) bürgerliche Stellung und Berechtigung, aus-

---

*) Die Redaction dieſer Beſchlüſſe muß noch etwas mehr Beſtimmtheit in die Sätze legen. Dies gleichmäßig ſoll wohl ſoviel ſein als denjenigen der übrigen öffentlichen Diener des Staats verhältnißmäßig entſprechend Darauf zu bringen, iſt allerdings nothwendig. Hier ſollen nicht blos die Elementarlehrer verlangen, den Probatoren, Reviſoren und drgl., mit welchen ſie einen gleich ſchwierigen Vorbereitungscurſus durchzumachen haben, an Rang und Gehalt gleich geſtellt zu werden; es wäre, dächte ich, auch an der Zeit, daß die ſtudirten Lehrer der Mittelſchulen mit aller Entſchiedenheit ihre Anſprüche darauf geltend machten daß ſie in Gehalt und Rang denjenigen aus dem juriſtiſchen, kameraliſtiſchen, theologiſchen Fache durchſchnittlich gleich geſtellt würden, mit denen ſie eine gleich koſtſpielige Vorbereitungszeit gemein haben, deren Beruf aber von dem des Lehrers an Schwierigkeit noch bei weitem

Digitized by Google

reichende Beſoldung und Penſionirung der Lehrer, ſowie Verſorgung ihrer Wittwen und Waiſen ſind die unerläßlichen Bedingungen eines den Anforderungen der Gegenwart entſprechenden Lehrerſtandes, alſo unerläßliche Bedingungen der neuen Volksſchule.

Ich übergehe es, hier die lange Debatte zu verfolgen, über Trennung der Schule und Kirche. Daß hier die Vertreter des bisherigen Verhältniſſes, welche in allen Kategorien auftraten (Einzelne leider! nicht mit der gewünſchten geiſtigen Beweglichkeit), einen ſchwierigen Stand hatten, iſt leicht begreiflich. Es iſt unendlich viel über dies Thema geſprochen worden, namentlich am letzten Morgen, wo die Geiſter der verſchiedenen Parteien auf einander platzten; es iſt auch anzuerkennen, daß bei der ganzen Debatte die dem Gegenſtande gebührende Würde durchſchnittlich nicht verletzt worden; daß aber ein Einziger mit andern Anſichten fortgegangen, als er gekommen, das wage ich nicht zu behaupten. Mir ſchien es oft, daß ſoviel Geiſt vergeblich aufgewendet würde. Wenn überhaupt der Schule eine ruhige Fortbildung Noth thut, ſo ſollten die extravaganten Forderungen der Volkslehrer auch hier ſich etwas mäßigen, ſicherlich zum Seegen der Volksſchule. Aber wäre es der Mehrheit dieſer Elementarlehrer nachgegangen, ſo hätte man ſogleich alles über Bord geworfen, was nur irgend nach einem kirchlichen Einfluße auf die Schule geſchmeckt hätte. Mir ſcheint unter den Rednern Clemen aus Kaſſel am beſten und vernünftigſten geſprochen zu haben, der überhaupt mit ſeiner gewaltigen Arbeitskraft überaus thätig ſich an allen Debatten betheiligte. Er war von der kurheſſiſchen Regierung deputirt, wie Köchly von der ſächſiſchen, was wir zum Lobe dieſer Regierungen hervorheben wollen. Was haben die andern gethan? Gott ſei's geklagt, einige betrachten noch immer das Schulweſen als eine ganz unbedeutende Nebenſache!

Am letzten Tage kam dann weiter noch das dritte Thema zur Beſprechung; doch war die Aufmerkſamkeit der Verſammlung durch die vorangehende Debatte ſo ſehr abgenutzt, daß dies Thema nicht die nöthige allſeitige Betrachtung und Behandlung fand. Es handelte von der Berufung eines deutſchen Lehrertages, der die Aufgabe haben ſolle, eine allgemeine deutſche Schulordnung zu entwerfen, in welcher die leitenden Grundſätze der deutſchen Erziehung und des Unterrichts feſtzuſtellen, der Organismus der Schulen zu beſtimmen, über das Verhältniß der Schule zu Staat und Kirche, wie über die Bildung und äußere Stellung des Lehrerſtandes Vorſchläge zu machen. Ich enthalte mich auch hier, alle jene Vorſchläge,

---

übertroffen wird. In Curheſſen iſt bereits eine darauf gerichtete Petition an die Landſtande abgegangen. Die Regierung hatte vor den Märztagen die Beſoldungen der Juriſten und Finanzmänner durchſchnittlich zu erhöhen beantragt; die der Schulmänner waren dabei durchaus aus dem Spiele gelaſſen. Sollte die neue Regierung jetzt wohl mehr Einſicht in die Verhältniſſe haben? Aber auch in andern Staaten ſollte man die Sache jetzt anregen. Die Gründe für dieſe Forderung zu entwickeln, halte ich hier fur unnöthig. Jeder fühlt wohl ſelbſt, wie mit dem Zugeſtändniß derſelben ſich dem Schulfach auch diejenigen tuchtigen Krafte zuwenden wurden, welche jetzt aus Ruckſicht auf das zukunftige dürftige Loos dieſem Berufe den Rücken wenden u. ſ. w.

Digitized by Google

über die Bildung und Zuſammenſetzung dieſes Lehrertages hier mitzutheilen; ich meine, die ganze Idee wird wohl einſtweilen zurückgelegt werden. Wer die Zuſtände in Frankfurt kannte, der mußte ſchon damals den ganzen Vorſchlag der unter Anderem verlangte, daß die deutſche Reichsverſammlung die nöthigen Diäten gewähre, auch alle übrigen Koſten trage, die betreffenden Landesbehörden veranlaſſe, für die einſtweilige Vertretung der Abgeordneten zu ſorgen und vor Beendigung des Lehrertages keine zweite Berathung über die Schule beginne, in das Reich der ſchönen Träume verweiſen.

Schließlich wurde eine Commiſſion ernannt, welche die gefaßten Beſchlüſſe nach Frankfurt überbringen ſolle, und zu dieſem etwas mißlichen Geſchäfte, nachdem Firnhaber von Wiesbaden die geſchehene Wahl abgelehnt, Kell aus Leipzig, Treutel und Schmitt aus dem Darmſtädtiſchen auserſehen. Das Präſidium hatte Tzetzſche und Köchly Beide mit großer Meiſterſchaft die drei Tage hindurch geführt.

Soweit unſre Relation, denn von den Feſtlichkeiten namentlich des letzten Tages ſchweige ich als von heißen Sachen. Ich möchte ſonſt mit Perſonen und Sachen in Conflikt gerathen. Mäßigkeit in allen Dingen wird nicht durch Vorſchriften gelernt und geſchehene Dinge laſſen ſich nicht ungeſchehen machen. Die Verſammlung von Eiſenach muß als die Stifterin des allgemeinen deutſchen Lehrervereins angeſehen werden. Welcher Lehrer jauchzte nicht der ſchönen Idee deſſelben zu? Darum möge jedes deutſche Land ſeinen Beitritt erklären, auf daß ſchon die nächſte Verſammlung die Deputirten aller deutſchen Länder und Provinzen vereinigt ſehe und zu der eigentlich durchgreifenden Organiſation voranſchreiten könne. Denn daß noch gar Vieles erſt zu ordnen und feſtzuſtellen ſei, wird einem Jeden Sachverſtändigen die eigne Ueberlegung ſagen. Dort wird dann auch in Frage kommen, welch eine Stellung in dieſem allgemeinen, ſowie in den einzelnen Landesvereinen die Mittelſchulen einnehmen können und ſollen. Bis jetzt iſt das noch etwas dunkel. Möge der leitende Ausſchuß recht bald auch dieſer Frage ſeine Aufmerkſamkeit ſchenken, namentlich auch über die Bildung der Landesvereine und ihrer einzelnen Lehrervereine Bericht abſtatten. Die von Köhler, Clemen und Hinze gemachten Mittheilungen erregten das Bedürfniß, denn ſie waren rückſichtlich der Organiſation der Vereine ſehr verſchieden und die Frage, in wieweit ſich an ihnen die Lehrer an Mittelſchulen betheiligen könnten, blieb eine offne. Vielleicht iſt aber gerade dies der Grund, weßhalb die Theilnahme der Lehrer dieſer Kategorie an den Vereinen durchſchnittlich noch ſehr gering iſt.

2.

Vereinsweſen in Württemberg.

Endlich hat ſich auch im Jaxtkreiſe ein allgemeiner Lehrerverein gebildet. Am 30. Oktober v. J. hielt derſelbe zu Ellwangen ſeine erſte Verſammlung, in welcher ſich 26 Lehrer von der Volks- und der Realſchule

Digitized by Google

und dem Gymnaſium einfanden. Sie wurde von dem zum Vorſtande erwählten Rector von Bucher mit einer einleitenden Rede eröffnet. Nach Erledigung einiger meiſt den Umfang des Vereins und die Form betreffenden Fragen wird beſchloſſen, den Verein auf die Stadt und ihre nächſte Umgebung zu beſchränken, aber zu erklären, daß man mit andern Vereinen dieſer Art in Verbindung zu treten wünſche und ſich an einen Hauptverein, welcher den gleichen Zweck verfolge, anzuſchließen geneigt ſei. Aus den weiteren Gegenſtänden der Beſprechung und den Ergebniſſen derſelben iſt anzuführen:

1. Die Anſicht des Vorſtandes, daß Eine allgemeine Schulbehörde und zwar in Abtheilungen gebildet werden ſollte und möchte, wird von der ganzen Verſammlung getheilt und als dringender Wunſch ausgeſprochen. 2. a) Dieſer Schulbehörde werde es jedoch nicht möglich ſein, in unſer Schulweſen die ſeither vermißte Einheit und in unſere verſchiedenen Anſtalten den nothwendigen Zuſammenhang zu bringen, wenn nicht Verhältniſſe, welche die Einheit hindern, fern gehalten werden. Ein ſolches Hinderniß z. B. wäre es, wenn ein Theil der Volksbildungsanſtalten den Gemeinden als Laſt und die Wahl des Lehrers ihnen als Recht überlaſſen würde.* b) da ferner bei der Neugeſtaltung des Schulweſens nicht füglich eine Art von Schulen organiſirt werden könne, ohne die übrigen ebenfalls in den Plan zu nehmen, ſo ſollten mit den Volksſchulen auch die Realſchulen und die Gymnaſien in Betracht gezogen werden. c) Um den Bedingungen zur wahren Volksbildung und den Forderungen der Erziehungslehre zu genügen, müſſe die erſte Schule eine allgemeine ſein,** wobei natürlich vor-

* Aus §. 26. der Grundrechte können noch immer Nachtheile für das Schulweſen erwachſen, je nachdem derſelbe durch die Geſetzgebung der Einzelſtaaten ſeine Verwirklichung erhält; durch eine unrichtige Anwendung des demokratiſchen Princips würde auf lange Zeiten fur die Volksbildung eine Quelle der hemmendſten Einflüſſe geſchaffen. Das Unterrichtsweſen iſt eine Angelegenheit des Staates. Daß nun die hiefür beſtellte Behörde dieſe Obliegenheit genügend zu erfüllen im Stande ſei, darf ſie nicht von dem mehr oder weniger guten Willen einzelner Gemeinden abhängig gemacht und dadurch in ihrer Wirkſamkeit gelähmt werden. Auf der andern Seite darf der Staat aus eben jenem §. nicht das Recht folgern, die Jugend blos für den Staat, d. h. ſo erziehen zu dürfen, wie ſie für ſeine jeweilige Regierungsform paßt. Vor beiden Gefahren kann man nicht oft und laut genug warnen.

** Obige Anſicht iſt näher angegeben in dieſer Zeitſchrift 1848. 4. Heft. Der weitern Forderung des Verf., daß der Unterricht in den erſten Jahren für Knaben und Mädchen ein gemeinſamer ſein ſollte, iſt dort (S. 506.) der Herausgeber mit der Anmerkung entgegengetreten, „daß dies keinesfalls (NB. bis zum 11. Jahr) rathſam ſei, wenigſtens laſſe ſich kein pädagogiſcher Zweck darin erkennen." Eine Erwiderung mag hier ihre Stelle finden: Die Abſonderung des Geſchlechtes iſt in dieſen Jahren durch die Berückſichtigung der weiblichen Eigenthümlichkeit nicht nur nicht geboten, was ſchon Niemeyer und Denzel zugeben, ſondern ſie iſt nach Fichte und J. Paul ſogar natur- und zweckwidrig. Das gemeinſame Lernen der Knaben und Mädchen übt eine wohlthatige Wechſelwirkung auf geiſtige Entwickelung und Thätigkeit, ſo wie die gegenſeitige Berührung der Geſchlechter beſonders für die Mädchen heilſam iſt. Damit wird jedoch nicht behauptet, daß der Lehrer von Anfang an in Behandlung der Knaben und Mädchen keinen Unterſchied machen und daß eine Trennnng beim Unterricht auch ſpäter, wo die Verſchiedenheit des Ge-

Digitized by Google

ausgeſezt wird, daß die Volksſchule, um ihrer Aufgabe als Grundſchule entſprechen zu können, auf die gehörige Stufe gebracht und zu dieſem Zwecke mit den nöthigen Lehrkräften verſehen werde. Dieſe allgemeine Schule dürfe weder von denjenigen Schülern, welchen die Volksſchule die einzige Unterrichtsanſtalt iſt, noch von ſolchen, die in eine höhere Bildungsanſtalt übertreten wollen, zu frühe beſucht und zu frühe verlaſſen werden. d) Für diejenigen Kinder, welche vermöge ihrer Anlagen nnd Verhältniſſe eine höhere Bildung erſtreben können, müſſe die nächſte Unterrichtsanſtalt eine Vorſchule der allgemeinen höhern Bildung ſein; ſie gewähre die Vorbildung ebenſowohl für das (Ober-) Gymnaſium, als für die (Ober-) Realſchule.

Obigen von Lehrer Högg vorgelegten Sätzen 2. a) b) c) ſtimmt die Verſammlung bei; der letzte Satz (d) wurde, da er wegen Mangel an Zeit nicht mehr beſprochen werden konnte, in der zweiten am 31. Jan. d. J. abgehaltenen Verſammlung wiederholt, wo ihn der Antragſteller unter Vergleichung deſſelben mit den Beſchlüſſen anderer Verſammlungen und in Vergleichung der württembergiſchen Schulanſtalten mit denen anderer Staaten zu begründen ſuchte.

3. Ueber den angekündigten Gegenſtand „Gleichmäßige Ausbildung der geiſtigen und der körperlichen Anlagen hielt Schulverw. Hörtkorn einen längern freien Vortrag, in welchem er von dem Satze ausgehend, daß in der Erziehung der Menſch Selbſtzweck ſei, hierbei allzuſehr verweilte und die Sache ſelbſt weniger mehr berührte, als man gewünſcht haben mochte. Ueber den Nutzen des Turnens beſonders für die Sittlichkeit der Jugend ſprach G.-Lehrer (zugleich Turnlehrer) Schupp; er ſchloß mit dem Wunſche, daß wenigſtens die nothwendigſten und zweckmäßigſten Uebungen auch bei den Volksſchulen auf dem Lande betrieben werden möchten, und erbot ſich denjenigen Lehrern, welche mit der Sache weniger bekannt ſeien, zu Rath und Unterweiſung, was mit Dank angenommen wurde. Auf den Antrag des Schulverw. Vetter wird ſofort eine Eingabe an die Organ.-Kommiſſion beſchloſſen, a) daß das Turnen und (nach dem Antrage des ev. Stadtpf. Leibbrand) insbeſondere auch das Exerciren und wo es ausführbar ſei, auch das Schwimmen unter die Gegenſtände der öffentlichen Erziehung aufgenommen werde; b) daß der Eintritt in die Schule nicht vor vollendetem 6. Lebensjahre geſtattet werden möchte. R. Bucher that noch der häufig vorkommenden Kurzſichtigkeit Erwähnung; er findet eine Urſache derſelben in dem allzuhäufigen Gebrauch der Schiefertafeln. Dies wird im Allgemeinen zwar zugegeben, doch werden noch andere Urſachen angeführt, z. B. ſchlechter oder kleiner Druck in den Schulbüchern und allzuweißes Papier in den Schreib-

---

ſchlechtes und des geſchlechtlichen Berufes einen andern Lehrſtoff und eine andere Lehrweiſe verlangen, nicht ſtatt finden ſoll M. ſ. m. Aufſatz „über Töchterſchulen“ in d. Blättern a. Südd. 1817. Der Einſ.

heften, die üble Gewohnheit, den Kopf ſchief oder zu nahe auf die Schrift zu halten, vieles Schreiben in den Kinderjahren (die Vielſchreiberei behauptet auch in den höheren Schulen noch ihren Platz troß dem Verbote des Studienrathes); fehlerhafte Behandlung des Kindes in den erſten Lebenswochen, in Krankheiten u. ſ. w.

4. Zum Schluſſe wird noch von Lehrer Högg über die Verſammlung preußiſcher Direktoren und Seminarlehrer, welche vom Miniſterium zur Vorberathung neuer Einrichtungen für die Schullehrerbildung einberufen wurden, kurz berichtet und der Wunſch angereiht, a) daß der von jener Verſammlung angenommene Satz „der Staat ſorgt durch vollſtändig organiſirte öffentliche Seminarien für die Bildung der Volksſchullehrer" auch in Württemberg zur Geltung und Ausführung kommen möchte; b) daß die Oberſchulbehörde u. ſ. w., wenn es ſich um neue Einrichtungen u. drgl. handelt, theils den Lehrerverſammlungen Gelegenheit geben und geſtatten wolle, ſich darüber zu äußern, theils Vertrauensmänner, die von den Lehrern gewählt werden, darüber hören möge.

Ellwangen. H.

3.

Die neueren Aenderungen im Lehrplan des Stuttgarter Gymnaſiums.

Ruthardt ſagt: „alle praktiſchen Kenner des Unterrichtsweſens werden dahin übereinſtimmen, daß mit dem Wegfall des Lateinſchreibens dem ganzen Baum die Axt an die Wurzel gelegt wäre." Der gedachte Unterrichtszweig iſt zwar noch nicht weggefallen, aber die Axt iſt dem Baum an die Wurzel gelegt.

Unter den vier Hauptveränderungen am obern Gymnaſium zu Stuttgart, über welche ich hier berichten will, beſteht die neueſte darin, daß neben den bisherigen deutſchen Aufſätzen, welche der Lehrer der deutſchen Sprache verwaltet, eine neue Reihe ſolcher Ausarbeitungen eingeführt worden iſt, welche die verſchiedenen Lehrer abwechſelnd je in ihren Fächern aufzugeben und durchzugehen haben. In jedem Monat tritt ein ſolcher zu Hauſe auszufertigender Aufſatz an die Stelle einer der wöchentlichen lateiniſchen Stylübungen („Argumenter"); ein zweiter, welcher in der Stunde ſelbſt ausgearbeitet wird, verdrängt alle 14 Tage die ſogenannte „Exception" (Extemporale) in der lateiniſchen Sprache. Die ausnehmende Zweckmäßigkeit dieſer Doppelübung — denn ſie fördert die betreffenden Lehrfächer und trägt zugleich dem deutſchen Styl Rechnung — hat auch die Anhänger der lateiniſchen Stylübung unter den Lehrern wie im Studienrath vermocht, ſie auf deren Koſten einzuführen, da es auf keinem anderen Weg

Digitized by Google

möglich war. Wir aber, die Gegner des Lateinſchreibens, die wir auf unſerem ceterum censeo heute wie geſtern beharren, ſehen darin zugleich eine Breſche, welche in die „Feſtung“ des lateinſchreibenden Unterrichtsſyſtems mit dem Beginn dieſes Jahres geſchoſſen worden iſt. Mit welchem Recht, wird die Zukunft lehren. Denn von durchgreifenden Veränderungen in dieſem wie im politiſchen Gebiet hegen wir die Anſicht, daß ſie „naturgemäß, d. h. allmälig“ von ſtatten gehen müſſen, aber auch trotz aller Rückwirkungen von ſtatten gehen werden.

Die zweite Veränderung beſteht in der gänzlichen Abſchaffung der griechiſchen Stylübungen (der Argumenter und Exceptionen). Damit iſt offenbar zugleich die Anſicht ausgeſprochen, welcher wir huldigen, daß dieſelben zum Leſen und Verſtehen der griechiſchen Schriftſteller nicht erforderlich ſeien, woraus wiederum unſer einer folgert, daß daſſelbe wohl auch in der lateiniſchen Sprache gelten werde. Wenn alſo die lateiniſche Stylübung gleichwohl beibehalten wird, ſo muß die Anſicht zu Grunde liegen, daß dieſelbe nicht blos Mittel zum Verſtändniß der zu leſenden Schriftſteller (von welchem Geſichtspunkt aus z. B. Märklin die Uebung vertheidigt hat), ſondern Selbſtzweck ſein ſolle, wogegen wir uns noch wie ehedem und aus denſelben Gründen erklären, übrigens dem allmäligen Fortſchritt, wofür wir uns ſo eben ausgeſprochen haben, volle Rechnung zu tragen wiſſen, vor der Hand mit dem zufrieden, was geſchehen iſt.

Die dritte Veränderung betrifft die Leſung der alten Klaſſiker und führt den in dem Entwurf der Schulordnung ausgeſprochenen Grundſatz ein, welchen ich in der Beurtheilung dieſes Entwurfes im vorigen Jahr als einen Lichtpunkt hervorgehoben habe, nur je einen Schriftſteller in jeder der beiden Sprachen auf einmal zu leſen, oder vielmehr — ſo iſt der Grundſatz gefaßt worden — je zwei, einen Proſaiker und einen Dichter. So ſehr wir nun hierin eine Verbeſſerung begrüßen gegenüber der älteren Weiſe, in jeder der beiden Sprachen drei, zum Theil ſelbſt vier Schriftſteller zumal zu leſen, ſo können wir doch auch mit der ſteten Verbindung eines Proſaikers und eines Dichters nicht ganz einverſtanden ſein, vielmehr möchten wir als oberſte Regel die Leſung eines einzigen Schriftſtellers feſthalten, ſei es Proſaiker oder Dichter, ohne übrigens ſtreng jede eben als paßlich ſich herausſtellende Ausnahme abzuwehren, und ſo daß etwa täglich eine Stunde Latein und eine Stunde Griechiſch geleſen würde. Weßhalb zwar ſtets neben einem Dichter auch ein Proſaiker geleſen werden ſolle, das hätte allerdings ſeinen guten Grund, ſo lange die Stylübungen in der betreffenden Sprache beſtehen, alſo dermalen im Latein, nur daß dieſe Rückſicht in unſeren Augen mit ihrem Gegenſtand fällt. Aber weßhalb neben einem Proſaiker auch ſtets ein Dichter geleſen werden ſoll, ſo daß kein Halbjahr namentlich im Lateiniſchen ohne ſeinen Dichter bleiben ſoll, davon ſehen wir den Grund weniger ein, zumal da bei manchen der alten Geſchichtſchreiber, vor Allem z. B. bei Herodot, aber auch z. B. bei Livius ein dichteriſches Element entſchieden vorhanden iſt, wie einer meiner philologiſchen Amtsgenoſſen treffend bemerkt hat. In der That führt auch der genannte Grundſatz, den der

Digitized by Google

neue Lehrplan befolgt, im Lateiniſchen einen offenbaren Uebelſtand herbei. Denn, um ſtets einen Dichter zu haben, müſſen Virgils Georgica aufgenommen werden, welche für die Jugend nach meiner eigenen Erinnerung nicht paſſen, muß ferner Horaz zwei Jahre lang geleſen werden, ſo daß er faſt dieſelbe Berückſichtigung findet wie Homer, was er offenbar nicht verdient, denn er gehört gewiß nicht in den erſten Rang weder der Dichter noch der römiſchen Schriftſteller. Ueberdies ſcheint es uns faſt, daß bei unausgeſetzter Leſung je eines der Hauptſchriftſteller noch mehr Vertrautheit mit demſelben erzielt würde. Wir verkennen aber auch ſchließlich die Schwierigkeit nicht, welche hiebei die Vertheilung der Stunden an die einzelnen philologiſchen Lehrer hätte.

Die vierte Veränderung beſteht in Vermehrung der mathematiſchen und (wo ſie noch mehr gegen den bisherigen Plan abſticht) der geographiſchen Stunden. Es läuft nun durch alle 4 Jahre ein arithmetiſcher, geometriſcher und geographiſcher Unterricht mit je zwei Wochenſtunden fort, wie letzteres bei der Geſchichte ſchon länger beſteht, die jetzt ſogar im vierten Jahr wegen der württembergiſchen Geſchichte 3 Wochenſtunden hat, ja auch im dritten Jahr, ſofern die Stunde der griechiſchen und römiſchen Alterthümer im Grund einen Theil der alten Geſchichte wiederholt. Dagegen iſt die Phyſik als ſelbſtändiges Unterrichtsfach aufgehoben worden, ich ſage als ſelbſtändiges Fach, denn allerdings ſollen noch ferner phyſikaliſche Kenntniſſe unter Vorzeigungen und Verſuchen gelehrt werden, aber aus Gelegenheit der phyſiſchen Geographie; in dieſer iſt mit anderen Worten die Phyſik als aufgegangen zu betrachten nach der Idee, welche ich in meinem letzten Aufſatze in dieſer Zeitſchrift ausgeſprochen habe. Denn daß dies auch im Sinn der Oberbehörde gelegen iſt, iſt aus der vollſtändigen Billigung zu ſchließen, welche der von mir unter Zuſtimmung der vereinigten Lehrer eingegebene geographiſche Lehrplan gefunden hat. Ehe ich auf dieſen zum Schluß dieſes Berichts noch etwas näher eingehe, möchte ich die eben geſchilderte Maßregel hinſichtlich der Phyſik als ein Muſter auch für andere Fächer empfehlen und den Grundſatz für den voranſtaltlichen Unterricht aufſtellen, daß man möglichſt wenige ſelbſtändige Lehrfächer anordne, in dieſen aber Ausflüge in andere, wo es nöthig iſt, anbringe. Man erreicht dabei einmal den Vortheil, mit weniger Stunden daſſelbe zu erreichen, mithin der immer mehr zunehmenden Ueberhäufung der Schüler mit Stunden vorzubeugen, alsdann aber darf es immer als der faßlichere und praktiſchere Weg betrachtet werden, wenn der Jugend manche Kenntniſſe nicht ſowohl als beſondere Wiſſenſchaften, vielmehr auf ſonſt vertrautem Boden bei dem ſich einſtellenden Bedürfniß geboten werden. Um ein anderweitiges Beiſpiel hievon zu geben, ſo möchten wir nach dieſem Grundſatz die Logik in Grammatik und Mathematik, die Pſychologie im Religionsunterricht und in der Naturgeſchichte aufgehen laſſen.

Es thut überhaupt noth, mit Fächern und Unterrichtsſtunden zu ſparen, denn ſo erfreulich unſer einem die erwähnten Veränderungen ſind, ſo hat darüber freilich die Stundenzahl eher zu- als abgenommen, zumal in

Digitized by Google

den oberen Klaſſen, wo gerade das Privatſtudium mehr und mehr in ſeiner hochwichtigen Rolle ſich geltend machen ſollte. Wir können uns in der That bei unſerer ſonſtigen Befriedigung des drückenden Gefühls einer Ueberhäufung der Schüler mit Stunden nicht erwehren, zumal wenn wir bedenken, daß Zeichnen und Muſik, ſowie auch andere neuere Sprachen außer der franzöſiſchen noch weitere Stunden außer den ſchon ſo zahlreichen Stunden des eigentlichen Klaſſenunterrichts in Anſpruch nehmen, denn daß Unterricht in den genannten Dingen, zumal den Künſten, Schülern oder Eltern höchſt wünſchenswerth ſein kann, iſt gewiß nicht in Abrede zu ſtellen, mithin muß auch die Möglichkeit dazu vorhanden ſein. Von dieſer Seite könnte über kurz oder lang eine neue Durchſicht des Plans nothwendig werden; die erkannte Nothwendigkeit aber, die Anzahl der Stunden zu beſchränken, wird entweder zu einer Reaction gegen die ſogenannten Realien, oder zum Wegfall der lateiniſchen Stylübungen, vielleicht auch der ſogenannten philoſophiſchen Vorfächer führen. Der Zeitgeiſt wird richten und entſcheiden!

Da der Beobachter kürzlich einen leſenswerthen Aufſatz gebracht hat, der auf einige der oben erörterten Veränderungen an unſerem Gymnaſium Bezug nimmt und andere dabei ſich aufdrängende Fragen (z. B. wegen der Allgemeinheit bei Abſchaffung der griechiſchen Stylübung) erörtert, ſo enthalte ich mich auf ſolche anderweitige Fragen für diesmal einzugehen und lege zum Schluß meine Gedanken über den Lehrplan für den erweiterten geographiſchen Unterricht vor.

Etwa das erſte halbe Jahr in der unterſten Klaſſe wird einer allgemeinen Einleitung in die Geographie gewidmet, welche ſich mit praktiſcher Einübung der geographiſchen Grundbegriffe, (Länge und Breite, Zonen, Landesformen, Gewäſſer, Atmoſphäre u. ſ. w.), Verſtändniß der Karten überhaupt und Kenntnißnahme von den bedeutendſten Erſcheinungen in jeder Art theils auf der ganzen Erde, theils in der näheren und nächſten Umgebung (wie Gebirge, Vulkane, Stromſyſteme, Seen, Bergwerke, Wälder u. dgl.). Hiebei iſt natürlich von einem Eingehen in phyſiſch urſächliche Erörterungen keine Rede, vielmehr wird all dergleichen dem letzten Lehrſtück in der oberſten Klaſſe oder im vierten Jahr vorbehalten, deſſen Gegenſtand die Phyſik der Erde oder die mathematiſche und phyſikaliſche Geographie mit urſächlichen Erörterungen und phyſikaliſchen Verſuchen iſt, wie bereits oben angedeutet wurde. Dieſem Lehrſtück liegt die Idee des Kosmos zu Grunde, nur daß weder auf die Naturgeſchichte des Himmels, noch auf die ſonſt (im naturgeſchichtlichen Lehrgang) vertretenen geognoſtiſchen und naturgeſchichtlichen Lehren näher eingegangen wird. Im übrigen befolge ich dabei den Gang meines Kosmos (im erſten Buch, in den drei erſten Abſchnitten des dritten ſowie des vierten Buchs). Die Hauptfrage betrifft aber nun die zwiſchen jenes erſte und dieſes letzte Lehrſtück fallenden drittthalb Jahre, deren Gegenſtand im Allgemeinen das iſt, was häufig unter Geographie ſchlechtweg verſtanden wird, die Kenntniß der Länder, Völker und Staaten der Erde.

Digitized by Google

Wollte man nun dieſen geographiſchen Stoff in Einem fortlaufenden Lehrgang auf jene dritthalb Jahre vertheilen, ſo käme wohl einem jeden für ſich zu betrachtenden Theil der Erde eine (verſteht ſich beziehungsweiſe) ausführliche Erörterung zu, allein wie ſehr man es auch dabei auf doppelte Einübung abſähe, man würde ſchwerlich bei dieſer Einrichtung des Lehrgangs deſſen Hauptziel erreichen, eine gehörige Vertrautheit der Schüler mit den nothwendigſten und wichtigſten Kenntniſſen aus dem umfangreichen Gebiet. Wir treffen daher vielmehr die Anordnung, daß die verſchiedenen Gebiete der Erdoberfläche in den aufeinanderfolgenden Abtheilungen des Lehrgangs wiederholt zum Durchgang kommen, jedoch keineswegs ſo, daß es reine Wiederholungen wären, daß vielmehr jedesmal neue Kenntniſſe mit der Wiederholung der ſchon mitgetheilten verwoben werden. So haben wir denn für das zweite Halbjahr der unterſten Klaſſe die allgemeine Ueberſicht der ſogenannten Welttheile beſtimmt, nach ihren natürlichen volksthümlichen und ſtaatlichen Verhältniſſen. Das zweite Jahr widmen wir der Geographie von Europa und Deutſchland, dergeſtalt, daß im erſten Halbjahr die einzelnen europäiſchen Länder ſowie diejenigen außer Europa, welche mit jenen in den meiſten Beziehungen ſtehen, im zweiten Deutſchland mit ſeiner nächſten Umgebung nebſt beſonderer Rückſicht auf Württemberg oder Schwaben nach den oben angeführten Verhältniſſen betrachtet werden. Im dritten Jahre endlich kommen die ſämmtlichen Staaten und Staatengruppen der Erde zu abermaligem Durchgang, mit Hinteraſien beginnend, mit Amerika beſchließend, ſo aber, daß eben die politiſche Betrachtung vorherrſchen ſoll und die geſchichtliche Erörterung hinzutritt. Damit iſt aber weder ausgeſchloſſen, daß auch in dieſem Jahr die natürlichen Verhältniſſe, ja zum Theil mit Erweiterungen, zur Sprache kommen, noch daß im vorigen das Staatliche nicht ein Hauptgegenſtand der Betrachtung wäre.

Denn wir ſind keineswegs der Anſicht, welcher mehrere der angeſehenſten unter den neueren Geographen huldigen, daß die natürliche (topiſche) Betrachtung der Länder von der politiſchen (ſtatiſtiſchen) getrennt werde, ſo daß dies aufeinanderfolgende Hauptabſchnitte (Berghaus) oder Kurſe (Roon) des geographiſchen Unterrichts wären. Darüber haben wir uns ſchon ſonſt in dieſer Zeitſchrift, wie auch in der deutſchen Vierteljahrsſchrift ausgeſprochen, und es erſcheint uns dieſe Weiſe nicht nur unzweckmäßig und dem Hauptziel der Geographie unangemeſſen, das wir eben in jener Verbindung der natürlichen und menſchlichen Verhältniſſe finden, ſondern ſie iſt auch den Gedanken K. Ritters, des Begründers unſerer neueren geographiſchen Lehrweiſe zuwider. Mit dieſem Prinzip iſt aber das weitere gegeben, daß bei Eintheilung der Erdoberfläche oder zunächſt der Welttheile in die geographiſchen Gebiete, welche alsdann ebenſoviele Lehrſtücke des Unterrichts ausmachen, nicht etwa nur natürliche Einheiten, und ebenſowenig nur politiſche berückſichtigt werden dürfen, ſondern daß vielmehr den Naturganzen wie den volksthümlichen und ſtaatlichen Ganzen zugleich Rechnung getragen werden muß. So muß z. B. ſtets Italien ſammt dem dermalen noch öſterreichiſchen Oberitalien ein Lehrſtück bilden, während der ſogenannte mit-

Digitized by Google

teleuropäiſche Berggürtel (wobei man mit Meinike bei den Sevennen anfängt und bei den Karpathen aufhört) keines bilden darf, vielmehr Frankreich eines ſein muß und Mitteleuropa oder Deutſchland mit den umgebenden kleineren Staaten deutſchen Urſprungs wieder eines, Ungarn mit ſeinen Nebenlanden ein drittes, wofern nicht etwa in der nächſten Zukunft die Würfel der Geſchichte dahin fallen, daß an die Stelle der beiden letzterwähnten Gebiete ein „Kleindeutſchland" und ein Oeſterreich zu treten hätten! Wir könnten die Beiſpiele hiefür mit Rückſicht auf manche der neueren geographiſchen Lehrbücher ſehr vermehren, begnügen uns aber mit der Andeutung dieſes Gegenſtands und bemerken nur noch, daß wir nach demſelben Prinzip uns auch gegen die Trennung der politiſchen und phyſiſchen Karten erklären müſſen, welche in die Hand des Schülers kommen, ſoweit die letzteren Bodengeſtaltung und Waſſerſyſteme betreffen (nicht etwa anderweitige phyſikaliſche Verhältniſſe).

Ich ſchließe damit, noch zwei Grundſätze für den geographiſchen Unterricht auszuſprechen. Der eine beſteht darin, daß jedes der Lehrſtücke, welche in der vorhin angedeuteten Weiſe auszuſcheiden ſind, abgeſehen von den beſonderen prüfungsweiſe vorzunehmenden Wiederholungen, zweimal hintereinander vorgenommen wird, das erſtemal, um einen roheren Umriß des betreffenden geographiſchen Gebiets zu entwerfen, das zweitemal, um das Bild näher auszuführen. Der andere betrifft die Lehrbuchsfrage, in welcher wir uns dahin entſcheiden, daß ein Atlas mit einigem Randtext (vornehmlich orographiſchen und ſtatiſtiſchen Inhalts) das eigentliche Lehrbuch für den geographiſchen Unterricht ſei. G. Reuſchle.

4.

Der Unterricht in der Mutterſprache in der erſten Claſſe der Knaben-Bürgerſchule zu Mühlhauſen i. Th. — Schuljahr von Oſtern 1847 bis dahin 1848.

Der nachfolgende Aufſatz iſt anzuſehen als ein Bericht. Demnach iſt ſein Unterſchied von einer theoretiſchen Abhandlung über denſelben Gegenſtand darin zu ſuchen, daß er nicht eine didaktiſche Möglichkeit oder Nothwendigkeit, ſondern eine didaktiſche Wirklichkeit darſtellt; daß er nicht Principien entwickelt, ſondern ehrlich und offen beſchreibt, **was** an einem beſtimmten Orte und in einer beſtimmten Zeit und unter gegebenen Vorausſetzungen zur Ausführung gekommen iſt, und **wie** es geſchehen. Daß dieſe Ausführung hinter Dem zurück geblieben, was bei der Vorzeichnung des Ganges als Abſicht vorſchwebte, bedarf wohl keiner Verſicherung; indeß ſind auch Ergebniſſe ſichtbar geworden, die nicht zu den berechneten gehören. Die Meinung, als enthalte die Art und Weiſe, wie ich den Unterricht in der Mutterſprache in dem oben genannten Schuljahre behandelt, etwas

Digitized by Google

Maßgebendes, Muſtergiltiges, iſt mir völlig fremd. Bei der Darlegung meines Verfahrens leitet vielmehr blos der Gedanke, daß bei der Flüſſigkeit, in welcher die Behandlung des deutſchen Sprach-Unterrichts ſich befindet, ſobald derſelbe nicht den Paragraphen irgend einer Grammatik folgt, es nicht ganz ohne Intereſſe ſein könne, zu erfahren, welche Geſtalt dieſe Behandlung in einem beſtimmten Falle innerhalb gewiſſer Grenzen angenommen habe.

1. Aeußeres.

Die Knaben-Bürgerſchule beſteht gegenwärtig aus ſieben übereinander geordneten Claſſen. Die erſte derſelben zählte im vorigen Schuljahr 25 Schüler, von denen die meiſten in dem vierzehnten Lebensjahre ſtanden; nur einige hatten daſſelbe bereits überſchritten; andere aber das dreizehnte noch nicht erreicht. — In den Händen der Schüler befindet ſich zur Unterſtützung des Unterrichts und um Grundlagen für denſelben zu gewähren das „deutſche Leſebuch", herausgegeben von den Lehrern Daus, Hobirk und Printz bei Schaub in Düſſeldorf. Es enthält in einer Abtheilung proſaiſche und in einer zweiten poetiſche Stücke von unſern claſſiſchen Schriftſtellern, geordnet theils nach inhaltlichen, theils nach formellen Kategorien. Nicht immer iſt die getroffene Wahl eine glückliche zu nennen; am wenigſten kann man die Stücke gern ſehen, welche von den Herausgebern ſelbſt bearbeitet ſind. Es iſt nicht wohlgethan, ſich ſelbſt in unſere Claſſiker einzuführen. Das Buch, 19 Bogen ſtark, koſtet nur 12½ Sgr.; das iſt ein Umſtand, der in Verhältniſſen, wie ſie bei der Knaben-Bürgerſchule gegenwärtig noch obwalten, auch ſein Gewicht hat. — Die Zahl der dem Unterrichte in der Mutterſprache gewidmeten wöchentlichen Lehrſtunden betrug vier bis fünf.

2. Vorausſetzungen, auf welchen der Unterricht fortbauen konnte.

Bei Erwähnung dieſer Vorausſetzungen habe ich die Schüler im Auge, welche der Claſſe beim Anfange des Jahrescurſus durch Verſetzung zugeführt worden waren, nicht diejenigen, welche den Curſus zum zweiten oder auch zum dritten Male wiederholten. Sie beſtanden in einer namhaften äußern Schreibfertigkeit, bei den meiſten Schülern in einer genügenden Sicherheit in der Orthographie, in dem Geſchick, ein Sprachſtück, das von ihnen durchdacht worden, mit angemeſſenem Ausdrucke leſend oder auch, wenn es memorirt worden, frei vorzutragen; in Kenntniß der Wortarten, der Wortbiegung, der Wortbildung und des Allgemeinſten aus der Satzlehre, natürlich in einer Form und in einer Begründung, wozu das Alter der Schüler den Maßſtab hergegeben hatte. Die Schüler waren geübt und gewöhnt, Gedanken, die ihnen der Unterricht zuführte oder die er durch Fragen in ihnen weckte, friſch und unverlegen auszuſprechen, auch längere Mittheilungen mit ſprachlicher Genauigkeit aufzufaſſen und mit fließendem Ausdrucke zu reproduciren. Von dieſem Allen wird man weiter ſchließen, daß es an einem gewiſſen Grade geiſtiger Gewecktheit nicht gefehlt habe.

Digitized by Google

3. Aufgabe des Unterrichts.

Der Zweck des Sprach-Unterrichts in der erſten Claſſe kann natürlich kein anderer ſein, als die Sprachbildung, welche die ganze Schule erzielt, zu einem relativen Abſchluſſe zu bringen. Dieſen Abſchluß erblicke ich von der factiſchen Seite der Sprachbildung aus in der Befähigung der Schüler, die durch anderweiten Unterricht oder auch durch das Leſebuch zugeführten Gedankenſtoffe in lebendiger Weiſe in einer freien, aber durch Zwecke beſtimmten Form ſprachrichtig zu geſtalten. Die Reproduction dieſer Stoffe in gegebener Form iſt die unfreiere, aber unbedingt nothwendige Vorſtufe für die Stufe der formellen Production. Ich bin aber nicht der Meinung, daß ſofern wiſſenſchaftliche Lehrſtoffe den Vorwurf dieſer Uebungen bilden, blos jene Reproduction und nicht auch dieſe Production in den wiſſenſchaftlichen Unterrichtsſtunden anzuſtellen ſei. Jeder Unterricht, da er ſich des Wortes bedient, wirkt ja ſprachbildend; aber in der abſchließenden Claſſe hat er es in dieſer beſondern Richtung zu thun.

Der ſprachliche Gedankenausdruck iſt ein mündlicher und ein ſchriftlicher. Man iſt geneigt, bei der Beurtheilung ſchriftlicher Darſtellung an den Grad der orthographiſchen Richtigkeit ſich zu halten, wie es ja auch eine Zeit in der deutſchen Volksſchule gab, in der ſich der Unterricht in der Mutterſprache auf Uebungen in der Rechtſchreibung beſchränkte. Und in der That, wenn das Richtigſchreiben und richtige Interpunktiren mit ſprachlicher Einſicht geübt werden ſoll: ſo hat es ein bedeutendes Maß grammatiſcher Kenntniß, die ſogar in die Hiſtorie der Sprache ſich vertieft haben muß, zur Vorausſetzung. Die Sprachbildung als integrirender Theil allgemeiner Volksſchulbildung, worunter ich auch diejenige Bildung begreife, die in ſogenannten Bürger- und niedern Realſchulen erzielt wird, kann bezüglich der Rechtſchreibung den theoretiſchen Hintergrund nicht ſehr tief und breit legen. Der Unterricht vollzieht den Aufbau dieſer äußern Seite hauptſächlich auf dem richtigen und wohlgegliederten Sprechen, der Uebung analoger Bildung der Sprachformen und der ſichern Auffaſſung und wiederholten ſchriftlichen Darſtellung der Grundlagen, welche der Sprachunterricht zum Ausgange ſeiner Betrachtungen und Beſprechungen macht. Daß auf dieſem Wege Befriedigendes ſich leiſten läßt, hat die Erfahrung gezeigt.

Es iſt aber in dem Rechtſchreibe-Unterrichte ein formeller und ein materieller Theil zu unterſcheiden, und mit Hülfe dieſes Unterſchieds die von ihm zu fordernde Leiſtung ſtrenger zu faſſen. Der Wörterſchatz unſerer Sprache als ihr ungeformtes Material ſteht auf der einen Seite; die Formen, welche daſſelbe durch Wortbiegung, Wort- und Satzfügung annimmt, auf der anderen. Sofern nun die Wörter in ihrer Grundform Gegenſtand der orthographiſchen Auffaſſung und Belehrung ſind, läßt ſich reden von einem materiellen, und ſofern die Wort- und Satzformen den Vorwurf der Uebung bilden, von einem formellen Theile der Aufſchreiblehre. Nun kann unbeſtritten es nicht Aufgabe des Rechtsſchreibe-Unterrichts ſein, den ganzen lexicaliſchen Theil der Sprache dem Schüler vorzuführen. Dieſe Seite bleibt

Digitized by Google

immer der Fortführung offen und es ſchließt ſelbige ſich an die Erweiterung des Vorſtellungs= und Gedankenkreiſes an. Sie erweitert ſich, wie ſich der Unterrichtsſtoff in jedem einzelnen Lehrgegenſtand ausbreitet und durch ſeine ſprachliche Darſtellung den Wörterſchatz des Schülers bereichert. Es muß Grundſatz ſein, in jeder Unterrichtsſtunde, welches auch ihr Gegenſtand ſei — eine Ausnahme macht der Religionsunterricht — alle die Wörter, deren Rechtſchreibung durch die richtige Ausſprache nicht zu lehren iſt, in ſchriftlicher Form den Schülern vorzuhalten. Während nun der materielle Theil einen Anwalt in allen Lehrſtunden hat, in denen man ſpricht und Geſprochenes ſchreibt: fällt dem Sprachunterrichte als ſolchem die formelle Seite zu. Da aber die Sprachformen nur an einem Sprachmaterial zum Vorſchein kommen, ſo liegt natürlich in dem beſondern Aufſchreibe=Unterrichte auch die andere Seite mit, zwar nicht als eine geſuchte, aber doch als eine unabweisbare. Wenn nun das Rechtſchreiben im Schul=Unterrichte zu einem Abſchluſſe kommen ſoll: ſo kann dieſer nur auf die formelle Seite des Gegenſtandes ſich beziehen; das iſt die allein beſtimmt begrenzte. Nach dieſen Erörterungen wird es verſtändlich ſein, wenn geſagt wird, daß der Sprach=Unterricht in der erſten Claſſe als ſeine Aufgabe es anſieht, die Aufſchreibelehre in ihrem formellen Theile in der Weiſe zum Abſchluß zu bringen, daß die Schüler die Satzzeichnung mit Einſicht in den Satzbau vollziehen lernen. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß durch dieſe Beſtimmung orthographiſche Erörterungen, zu denen ſich Veranlaſſung findet, nicht ausgeſchloſſen ſind; namentlich iſt der Zweig des Sprachunterrichts, den Dr. Mager Onomatik nennt, einer fortgehenden Berückſichtigung werth. Wenn es überhaupt Tendenz des Unterrichts in der erſten Claſſe iſt, Einblicke in den Zuſammenhang der in den andern Claſſen gewonnenen Kenntniſſe thun zu laſſen, um Einſichten zu vermitteln: ſo kann auch die grammatiſche Belehrung, welche die Aufgabe der erſten Claſſe bildet, davon nicht unberührt bleiben. Die Behandlung der Satzlehre in den Wegen der Satzergliederung, der Satzumformung, der Satzvergleichung, der Claſſificirung und Nachbildung der Sätze, als ihre beſondere Aufgabe, bietet dazu reichliche Gelegenheit dar; auch der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache, der wöchentlich in drei Stunden ertheilt wird, friſcht die grammatiſchen Kenntniſſe nicht nur beſtändig auf, ſondern führt auch durch die Vergleichungen, die er anſtellt, tiefer in das Verſtändniß der ſprachlichen Erſcheinungen. *

Nachdem die Sprachbildung der mir zugeführten Schüler durch die Anſtrengung meiner Collegen, die ſie mir vorbereiten, von Jahr zu Jahr — die Reorganiſation der Knaben=Bürgerſchule datirt von 1840 — ſicherer und gründlicher geworden, habe ich es in den letzten Jahren meinen Schülern und mir gönnen dürfen, über die Uebungen und Belehrungen, welche auf das Nothwendige gerichtet ſind, hinauszugehen und ſie von den Früchten unſrer poetiſchen Literatur koſten zu laſſen. Es kam mir auf dieſem Gange darauf an, Sinn und Verſtändniß für poetiſche Erzeugniſſe zu bilden, die

* Der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache beginnt in der dritten Claſſe.

Digitized by Google

Phantaſie mit ſchönen Bildern zu beleben, durch Erweckung einer edlen Freude und eines reinen Wohlgefallens am Schönen das Gemüth zu erheben.

4. Verfolg der Löſung.

Die Grundlage für die Aufgabe aus der Aufſchreibelehre und aus der Grammatik, wie ſie vorſtehend beſprochen worden, bildeten folgende Leſeſtücke: Der Einſiedler und der Bär, von Lavater; Zeus und das Schaaf, von Leſſing; der Wolf und der Menſch, von Grimm; der alte Hofhund, von demſ.; der Glockenguß von Breslau, von demſ.; Abrahams Kinder, von Herder; die leuchtenden Sterne, von Ronne; der Weinſtock, von Herder. Ihre Behandlung bildet den erſten und zweiten Gang im Verlaufe des ganzen Unterrichts.

Erſter Gang.

1. Ich las das Sprachſtück in lebendiger Weiſe vor; die Schüler laſen nicht nach, ſondern hörten zu, weil das Nachleſen der Auffaſſung hinderlich iſt. Darauf reproducirte der Eine und der Andere ſeine Auffaſſung wieder und zuletzt wurde das Stück von einigen Schülern, nachdem ſie es vorher ſtill für ſich durchgeſehen hatten, in möglichſt guter Weiſe vorgeleſen. Bei manchen Stücken gab ich den Schülern blos auf, ſich zu Hauſe auf das Vorleſen derſelben in der Claſſe vorzubereiten. Daſſelbe wurde ſodann unter Verbeſſerung des Mangelhaften mit Erörterung der Gründe vorgenommen.

2. Die Schüler lernten durch Betrachtung, Zerlegung und Umformung der in einem Leſeſtücke gegebenen Sätze die verſchiedenen Arten derſelben kennen, ihr gegenſeitiges Verhältniß beſtimmen, und auf Grund dieſer Satzkenntniß die Regeln der Interpunction ſich bilden und dieſelben auf andere vorgehaltene Beiſpiele anwenden. Dabei wurde natürlich auch auf das logiſche Verhältniß der in den Sätzen ausgeſprochenen Gedanken eingegangen und dadurch eine unterſcheidende Kenntniß und zuletzt überſichtliche Ordnung der Conjunctionen gewonnen. Selbſt redend lehrte ich nicht Alles an einem Stücke, weil das nicht wohl thunlich, und wenn thunlich, nicht zweckmäßig geweſen wäre, ſondern nur das, was ich dem geordneten Gange gemäß daran lehren wollte. Lagen Spracherſcheinungen hierzu nicht unmittelbar in dem Stücke, ſo wurden ſie durch Umformung des Vorliegenden leicht hergeſtellt. Beim Uebergange zu einem neuen Sprachſtücke gab die Wiederkehr bereits beſprochener Erſcheinungen vorerſt den Schülern Veranlaſſung, die gewonnene Satzkenntniß durch Beſtimmung bezeichneter Sätze zu bethätigen. Der Angriff des noch Unbekannten bildete den Fortſchritt. Die meiſten Schüler zeigten bei den letzten Stücken eine ſehr befriedigende Sicherheit in der zergliedernden Beſtimmung der verſchiedenen Satzgebilde, und es machte ihnen Freude, ein ganzes Stück in Satzbildern nach der, wenn ich nicht irre, von Lehmann in Marienwerder ausgegangenen Bezeichnungsart aufzuſtellen. Den Schluß bildete eine ordnende Zuſammenſtellung der aus der Satzlehre erworbenen Kenntniſſe, ſo wie der abſtrahirten Interpunctionsregeln, und eine ſchriftliche Aufzeichnung des ſo Beſprochenen.

Digitized by Google

3. Bei jedem Stücke wurde die Aufmerkſamkeit der Schüler auf die Schreibung der Wörter und Wortformen gelenkt, bei denen muthmaßlich wohl ein Fehler gemacht werden konnte; es wurde die Bildung derſelben beſprochen, der Laut= und Begriffsverwandten gedacht und die Rection in geeigneten Fällen erörtert. Die Schüler trugen unter der Ueberſchrift: Sprachliche Bemerkungen zu dem Leſeſtücke:...... diejenigen Erörterungen in ihr Sprachheft ein, welche der Aufzeichnung werth erachtet worden waren. Sie wurden angehalten, in einer Wiederholung die aufgeſchriebenen Bemerkungen im Zuſammenhange fortredend an die bezüglichen Wörter in der Grundlage anzuknüpfen. Durch einen Strich mit Bleifeder durften ſie ſich die Wörter im Leſeſtücke anſtreichen.

4. Nachdem ein Sprachſtück die bisher beſchriebene Behandlung erfahren, memorirten es die Schüler und trugen es dann frei in angemeſſener Weiſe vor. Um den Mund Aller zu bethätigen, ward es nicht blos von Einzelnen, ſondern im Chor geſprochen. Es ward aber immer das Chorſprechen dem Solovortrage vorangeſchickt, weil durch daſſelbe die ſchüchternen Schüler für den Einzelvortrag ermuthigt werden. Als Regel gilt, daß die Schüler, wenn ſie im Chor ſprechen, ihre Stimme ſehr mäßigen, und wenn ſie einzeln reden, es laut und kräftig thun. Ich habe bemerkt, daß der Vortrag im Chor ſehr viel dazu beiträgt, daß die Kunſt zur Natur zurückkehrt. Um nicht dem Raum zu geben, daß ſich einzelne Schüler dem rein gedächtnißmäßigen Ablaufe des Gelernten überlaſſen und die andern zu ihren Leitern machen: trat bei Wiederholungen das Chorſprechen mit dem Solovortrage ſo in Abwechslung, daß der eine Satz im Chor, der andere von einem dazu aufgerufenen Schüler allein geſprochen wurde. Von Zeit zu Zeit wurden mit den ſpäter memorirten die früher gelernten Stücke wiederholt, um ſie für eine weitere Benutzung zu erhalten. Aber auch abgeſehen von dieſer Abſicht, iſt der öftere, gut gehaltene Vortrag von wörtlich genau eingeprägten Leſeſtücken der Sprach= und Gedankenbildung der Schüler ſehr erſprießlich. Mund und Geiſt werden dadurch ſicher heimiſch in den Formen der gebildeten Sprache und tragen dann mit Geläufigkeit die gebildeten Formen auf andern Gedankenſtoff über.

5. Die Schüler ſchreiben das memorirte Stück aus dem Gedächtniß nieder, wobei auf ein ordnungsmäßiges Schreiben ſtreng gehalten wurde. Nachdem dieſer Aufforderung genügt worden war, und ein jeder ſein Scriptum ſelbſt noch einmal aufmerkſam durchgeſehen hatte, wechſelten je Zwei und Zwei ihre Schreibhefte, und Alle verglichen nun das Geſchriebene mit dem im Leſebuche Gedruckten und ſtrichen die entdeckten Fehler an. Darauf nahm ein jeder Schüler ſein Heft wieder in die Hand, und einer nach dem andern gab die Fehler an, die er gemacht hatte und warum ſie als Fehler galten; ein ſchon erwähnter ward nicht zum zweiten Male beſprochen. Beim Aufſchreiben der letzten Stücke kam nur bei den ganz ſchwachen Schülern noch ein Verſtoß vor.

Zweiter Gang.

Der Inhalt der durch den erſten Gang gewonnenen ſprachlichen Grund=

Digitized by Google

lagen wurde in mündlichen und ſchriftlichen Uebungen frei geſtaltet, und dadurch aus ſeiner gegebenen Geſchloſſenheit gelöst. Der Mund der Schüler öffnet ſich gern zum Sprechen, wenn in ihnen ſo zu ſagen ein Gedankenſtoff ſich angelagert hat, der in andern Formen flüſſig werden will. Ich kann mich nicht davon überzeugen, daß es etwas Verfängliches habe und darauf hinauslaufe, die Schüler zu „Affen von Rednern" zu machen, wenn ihnen zugemuthet wird, mehrere ihnen bekannte Gedanken ſofort in mündlicher Rede in einer durch eine gegebene Aufgabe beſtimmten Reihenfolge zu verbinden und dieſelben dabei ſo oder ſo umzugeſtalten. Wenn man die mündliche Sprachfertigkeit nicht auf dieſe Stufe erhebt, dann, meine ich, hat man gar keine erzielt. Daß ein Lehrer beabſichtigen könnte, dreizehn- und vierzehnjährige Schüler Reden aus dem Stegreif halten zu lehren, kann ihm doch wohl Niemand alles Ernſtes zutrauen. Aber daß meine Schüler nicht blos in gegebener Form aufgenommene Gedanken in gebildeter Weiſe vortragen, und auf eine ihnen vorgelegte Frage friſch und unverlegen in ſprachrichtiger Form antworten, ſondern auch mit einigem Selbſtgefühle, was ſie in Folge vorausgegangener Anregung oder auch ohne ſolche ſelbſt gedacht, im Zuſammenhange, und zwar auch ſofort, ausſprechen lernen: das iſt ein Ziel, das ich in meinem Unterrichte ſtets verfolgt habe, und in deſſen Verfolge ich mich nicht allein weiß. Die mündlich gelösten Aufgaben wurden auch zu ſchriftlichen gemacht, aber auch ſolche Aufgaben ohne Beſprechung den Schülern zur ſofortigen ſchriftlichen Bearbeitung geſtellt. Es iſt bei dieſen ſtegreiflichen Uebungen darauf zu halten, daß die Löſung der geſtellten Aufgabe ein, wenn auch noch ſo kleines, vollſtändiges Ganzes bildet, das ſoviel möglich ſein Verſtändniß in ſich trägt. Die Schüler gehen leicht bei ihren Darſtellungen von einer zu weiten und breiten Kenntniß der Grundlage als unerläßlicher Vorausſetzung aus.

Ich ſetze einige ſolche Aufgaben zur nähern Verdeutlichung ihrer Art hierher.

Zu dem Leſeſtücke: „Der Wolf und der Menſch."

1) Der erfüllte Wunſch und die unerreichte Abſicht. 2) Der Fuchs war dienſtfertig. 3) Der Fuchs macht Unterſcheidungen. 4) Das Zuſammentreffen des Wolfes mit dem Jäger. 5) Der Fuchs hat Recht gehabt. 6) Die Berichterſtattung. 7) Erklärung der Worte: „Du wirfſt das Beil ſo weit, daß Du's nicht wieder holen kannſt," aus dem erzählten Vorgange. —

Zu dem Stücke: „Der Glockenguß zu Breslau."

1) Was deines Amts nicht iſt, da laß deinen Vorwitz. 2) Des Menſchen Zorn thut nicht, was vor Gott recht iſt. 3) Wer Menſchenblut vergießt, deß Blut ſoll wieder vergoſſen werden. 4) Ein Unglück reicht dem andern die Hand.

Dritter Gang.

Der Unterricht ſchritt fort, indem er andere Uebungen anſtellte und zu dieſem Behufe auch andere Grundlagen in die Behandlung zog. Eine ſolche dem Denken wie dem Sprechen ſehr förderliche Uebung iſt die **Vergleichung**. Sie bethätigt den Schüler außerordentlich, weil die ganze Arbeit

Digitized by Google

dabei ſich ihm zuſchieben läßt; aber doch wieder mit Handreichungen, wie er ſie noch bedarf. Das Material iſt ein gegebenes, es will nur von einem gewiſſen Geſichtspunkte aus geiſtig durchdrungen und ſprachlich geordnet und geformt ſein.

Meinen Schülern war das Vergleichen aus andern Unterrichtsſtunden her nicht unbekannt; ich hatte darum nicht nöthig, ihnen begreiflich zu machen, was der Geiſt thut, wenn er vergleicht. Zu Grundlagen wurden zunächſt benutzt die beiden Stücke: „der Einſiedler und der Bär“ und „der Glockenguß zu Breslau.“ Sie gaben Stoff zu zwei Vergleichungen. Die Gegenſtände der einen waren der Gießer und der Einſiedler, und die der zweiten: der Lehrburſch und der Bär. Ich ließ meinen Schülern zuerſt ganz freie Hand in der Angabe der entdeckten Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten, und verlangte nur von ihnen, die Ordnung des Verlaufs der Thatſachen zu beobachten. Was ſie nicht gefunden, darauf leitete ich ſie hin. Die Faſſung als Stilarbeit wurde alsdann von mir vorgenommen, von mehreren Schülern wiederholt, und nachdem noch auf das Eine und das Andere rückſichtlich der Schreibung aufmerkſam gemacht war, niedergeſchrieben. Das Niederſchreiben bildete eine häusliche Aufgabe. Die folgende Stunde begann damit, daß die Arbeit von einigen Schülern vorgeleſen und ſodann von einigen frei vorgetragen wurde.

Einer dritten Vergleichung legte ich zu Grunde die beiden Erzählungen: „König Friedrich II. und ſein Nachbar“ und Peter der Große und der Koſackenoffizier.“ Die Schüler hatten ſich natürlich vorher mit dem Inhalte derſelben bekannt gemacht. Nun wurden die drei Arbeiten ſelbſt Gegenſtand einer Betrachtung und Beſprechung mit der Abſicht, den Schülern zum Bewußtſein zu führen, daß man bei Abfaſſung einer Vergleichung meiſt zuerſt die Aehnlichkeit und ſodann die Verſchiedenheit ausſpricht und daß man auf den abwechſelnden und zweckmäßigen Gebrauch der Wörter: „Sowohl — als auch; nicht nur, — ſondern auch; beide; keiner; weder — noch; dieſer, jener“ u. a. zu achten haben.

Bei den beiden folgenden Arbeiten, der vierten, Vergleichung der beiden Erzählungen: „Unſichtbare Geſpielen“ und „der Wilde und ſein Hund“ und der fünften, Vergleichung der beiden Mährchen: „Sechſe kommen durch die Welt“ und „die Bremer Stadtmuſikanten“, zog ich mich von der ſtiliſtiſchen Geſtaltung zurück, und leitete blos das Aufſuchen der Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten.

Auf dem beſchriebenen Wege waren meine Schüler ſo weit vorgerückt, daß ich ihnen die Anfertigung einer Vergleichung ohne mein weiteres Zuthun aufgeben konnte, und daß die Arbeiten auch der Schwächern in einer Weiſe ausfielen, welche nicht ein Tappen im Finſtern, ſondern ein leitendes Bewußtſein darin erkennen ließ. Die Abfaſſung folgender drei Aufſätze wurde den Schülern ganz allein überlaſſen: 1) „Wenn die Noth am Größten, iſt Gottes Hülfe am nächſten. Eine Vergleichung der Parabel: „die Bürde“ mit der Hebelſchen Erzählung: „das gute Heilmittel;“ — 2) Auch in einem kleinen Körper kann eine große Kraft wohnen“ oder Pipin der Kurze und

Digitized by Google

König David; 3) Karl der Große und Friedrich Barbaroſſa," nach Darſtellungen in zwei Leſeſtücken.

Eine andere Art der Uebungen kam jetzt an die Reihe; das war die Gliederung einer ſprachlichen Darſtellung in Abſchnitte und deren Abtheilungen. Um das Weſen der Uebung den Schülern zur Anſchauung zu bringen, ward das Normalſtück hiezu: „Tobias Witt" von Engel zur erſten Grundlage gewählt. Jede Haupt- und Nebenparthie erhielt eine bezeichnende Ueberſchrift und zuletzt wurde die ganze Gliederung in einer Weiſe niedergeſchrieben, daß die Verhältniſſe der Ueber- und Unterordnung der einzelnen Parthieen auch für das Auge ſich kenntlich machten. Andere Stücke, deren Gliederung entweder von mir mit den Schülern beſprochen, oder deren Aufſtellung ihnen ganz allein überlaſſen wurde, waren: „der Hund" von Falkmann; „die Eiche" von Ehrhardt. „Winter-Landſchaft" von Falkmann; „der Fang der Eidergans" von Zimmermann und „die Raubritter und die Vehmgerichte". Bei einzelnen Abſchnitten wurde jeder einzelne Satz einer Behandlung unterworfen, die den Schüler nöthigte, nicht nur den durch ihn ausgeſprochenen Gedanken in ſeiner Einheit zu erfaſſen, ſondern auch das Verhältniß des einen zum andern zu begreifen. Wie das gemeint iſt, mag an ein paar Sätzen gezeigt werden. Das zuletzt genannte Leſeſtück lautet in ſeinen beiden erſten Sätzen ſo: „Vor fünf- bis ſechshundert Jahren konnte man in unſerem Vaterlande nicht ſo ſicher ſeines Weges gehen, als heutzutage. Wilde Raubhorden durchzogen damals das Land, die Reiſenden mit ihrer Habe als gute Beute betrachtend.

L. Der erſte zuſammengeſetzte Satz ſpricht eine Behauptung aus; welche? — Dieſer Behauptung liegt eine Vergleichung zu Grunde. Gib an, was miteinander verglichen worden und welches der Vergleichungspunkt iſt?

Auf welche Frage erhalten wir durch die Mittheilung des erſten Satzes eine Antwort?

Welche Gedanken weckt dieſe Mittheilung in euch? (z. B. das Reiſen iſt damals gefährlich geweſen; man hat wohl damals Reiſen zur Luſt nicht unternommen; es iſt mit der öffentlichen Sicherheit beſſer geworden.)

Welche Fragen regt dieſe Mittheilung in euch an? (z. B. wodurch wurden die Straßen unſicher? Warum ſorgte man nicht für Sicherheit? Wie lange hat dieſer Zuſtand der Unſicherheit gedauert? Durch wen iſt er beſeitigt worden?)

Was wird in dem zweiten zuſammengeſetzten Satze behauptet?

Welches iſt der gemeinſame Inhalt beider Behauptungen?

Auf welche Fragen gibt er Antwort?

In welchem Verhältniſſe ſteht der Inhalt des zweiten Satzes zu dem des erſten? (Beweis zur Behauptung.)

Mache dieſes Verhältniß durch eine ſprachliche Verbindung beider Sätze kenntlich!

Sprich die Gedanken aus, welche der Inhalt des zweiten Satzes in Dir geweckt hat! (z. B. wenn man reiſte, ſo konnte man nicht nur ſeine

Digitized by Google

Habe, ſondern auch ſeine Freiheit und ſein Leben verlieren. Man durfte nicht ohne hinreichende Bedeckung, nicht unbewaffnet reiſen.)

Welche Fragen werden in dir durch die Mittheilung angeregt? (z. B. wer bildete dieſe Raubhorden? Welches Loos traf die Reiſenden, welche man gefangen genommen?)

Die dritte Uebungsart, die nun eintrat, beſtand in der Aufſtellung der Hauptzüge einer erzählten Begebenheit. Die Löſung nöthigt zur Unterſcheidung von Hauptſachen und Nebenſachen und zur Concentration der Gedanken. Auch der Ausdruck muß deßwegen erſt geſchaffen werden. Gefordert wird, jeden Hauptzug neben den andern in ſprachlich unverbundener Weiſe auszuſprechen. Das über drei Druckſeiten lange Mährchen: „Rübezahl und der Bauer" von Lehnert wurde z. B. in folgenden Sätzen dargeſtellt:

Eine Bauersfamilie war verarmt. Unterſtützung ſuchend, reiſt der Hausvater zu reichen, fernwohnenden Vettern. — Er wird von ihnen unbarmherzig abgewieſen. — Er ruft auf der Rückreiſe im Walde den Berggeiſt Rübezahl an. — Derſelbe erſcheint und leiht dem Bauer, darum gebeten, gegen eine Schuldverſchreibung hundert Thaler. — Der Bauer hilft ſich mit dieſem Gelde aus ſeiner Noth und verbeſſert ſeine Lage. — Als der Zahlungstag gekommen, geht er mit ſeiner Familie in den Wald, um ſeine Schuld abzutragen. — Er findet den Berggeiſt nicht, wohl aber ſeine von demſelben quittirte Schuldverſchreibung. — Die ehemals reichen Vettern, die er auf dieſem Wege wieder beſucht, findet er verarmt und verkommen. — Seine Lage beſſerte ſich, weil er arbeitſam und gottesfürchtig blieb, von Jahr zu Jahr. —

Nach dieſer Aufſtellung, die natürlich erſt mündlich und dann ſchriftlich geſchah, verſuchten die Schüler die oben angeführten für ſich beſtehenden Sätze in eine gute ſprachliche Verbindung zu bringen, wodurch eine ſogenannte Concentration vom ganzen Stücke entſtand.

So leicht auch die beſprochene Uebung in dem, was ſie beſagt, begriffen iſt, ſo giebt doch ihre genügende Ausführung den Schülern hinreichend zu thun. Durch die ähnliche Behandlung von noch drei andern Erzählungen zeigten ſich nur die begabtern Schüler befähigt, ohne Leitung mit befriedigender Sicherheit ein Leſeſtück nach der erörterten Schnur zu bearbeiten. Nachdem ſie noch einige Verſuche mit Erzählungen des Leſebuchs gemacht hatten, ließ ich einige Abſchnitte aus dem Geſchichts-Unterrichte und dem naturkundlichen in gleicher Weiſe behandeln, und ſtellte dann in den Unterrichtsſtunden der beiden genannten Gegenſtände nach Beendigung eines jeden Abſchnitts eine ſolche Uebung mündlich an.

Vierter Gang.

Das Material zu den bisherigen Arbeiten ward durch Grundlagen gegeben; ſie beſtanden vornehmlich in einer Geſtaltung deſſelben. Der practiſche Sprach-Unterricht hat es ja nur mit der Form des Ausdrucks zu thun, an deſſen Bildung ſich das Verſtändniß ſeines Inhalts ſchärft. Die Stilübung iſt alſo, obwohl ihr Vorwurf die Form des Ausdrucks iſt, Uebung

Digitized by Google

in der Gedankenbildung. Man hat von einer Seite her die Behauptung aufgeſtellt, daß nur die Darſtellung des eigends Gedachten Stilübung ſei, und auf Grund dieſer Anſicht jede Aufſatzübung, die dem Inhalte nach auf der Reproduction beruht, verworfen. Von einer andern Seite hat man verlangt, der Stoff zu Aufſatzübungen ſolle ſich ohne Ausnahme an den Lehr- und Leſeſtoff des geſammten Unterrichts anſchließen. Meine Praxis hat ſich ſtets der zweiten Anſicht zugeneigt, und wenn es mir alljährlich gelänge, *alle* meine Schüler dahin zu bringen, daß ſie ihr Wiſſen in geeigneter Form ſprachrichtig darſtellen könnten: ſo würde ich meine Arbeit in dieſer Richtung für ſehr gut belohnt erachten. Aber es hat auch mit der Erzeugung eigener Gedanken gar keine Noth. Schüler, welche zum Denken angehalten werden und nicht einen Kopf aus felſenharten Dauben haben, bringen auch eigene Gedanken bei reproducirenden Arbeiten zu Tage; ſie bewegen ſich combinirend, reflectirend und abſtrahirend auf dem untergelegten Grunde, und die Erfahrung zeigt, wie ihnen durch ſolch eine Bewegung auf feſter Unterlage allmählich die Kraft ſo wächst, daß ſie einmal einen kleinen Flug verſuchen können, ohne Lachen oder Aerger zu erregen. Ich habe alle Jahre die Stunden für den deutſchen Sprachunterricht und wohl auch andere Unterrichtsſtunden in den letzten Wochen der Jahrescurſus dazu benutzt, Aufſätze extempore ſchreiben zu laſſen, und ſelbige dann bei der öffentlichen Prüfung als Stilproben ſo vorgelegt, wie ſie aus der Feder der Schüler gefloſſen waren. Die Aufgaben dazu ſchloſſen ſich meiſt nicht an den vorausgegangenen Unterricht oder das Leſebuch an, und doch waren die Arbeiten des größten Theils der Schüler von der Art, daß dieſe ſich derſelben nicht zu ſchämen brauchten.

Auf dem vierten Gange beſtanden die Uebungen theils in einer freien Bearbeitung einzelner Parthieen aus dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte; theils in Anfertigung von Aufſätzen, die eine productive Thätigkeit erforderten. Bei den Arbeiten der erſten Art wurde zunächſt an das Material erinnert, ſodann der Plan beſprochen und aufgeſtellt, und hierauf die Abfaſſung theils in der Unterrichtsſtunde, theils zu Hauſe von den Schülern ausgeführt. Die Gegenſtände ſolcher Arbeiten waren :

Das *Dreieck* nach folgendem Plane: 1. Entſtehung deſſelben; 2. Benennung deſſelben nach der Verſchiedenheit a) der Seiten, b) der Winkel; 3. Abhängigkeit der Seiten von einander; 4. Zahl und Art der beſtimmenden Stücke; 5. Congruenzfälle; 6. Eigenſchaften des Dreiecks überhaupt; 7. Eigenſchaften beſonderer Arten der Dreiecke, a) des gleichſchenkeligen, b) des gleichſeitigen, c) des rechtwinkeligen.

Der *Punkt*. Plan. 1. In der Mathematik: Negative Eigenſchaften des Punktes — Bewegung deſſelben — Anfangs-, Mittel- und Endpunkt einer Linie — der Treffpunkt, Schneidepunkt, Scheitelpunkt — Mittelpunkt des Parallelogramms, des Kreiſes, der Kugel, 2. In der Phyſik: der Schwerpunkt — Unterſtützungspunkt — Angriffspunkt — Fall- und Steigepunkt — Brennpunkt — Indifferenzpunkt. 3. In der Rechtſchreibung: der Punkt — der Strichpunkt — Doppelpunkt. 4. Beim Sehen mit dem leib-

Digitized by Google

lichen und geiſtigen Auge: der Geſichtspunkt. 5. Bei einer Reiſe: Ausgangs-, Ruhe- und Zielpunkt.

Der Vorgang. Plan. 1. Begriff. 2. Vorausſetzungen. 3. Ergebniſſe. 4. Nachweiſungen und kurze Beſchreibungen von Vorgängen a) in der anorganiſchen Natur (die Kryſtalliſation — Auflöſung — Orydation), b) in dem leiblichen Organismus des Menſchen (Verdauung, Ernährung, Athmung); c) in der Sprache (Wortbiegung, Wortbildung, Satzbildung); d) in dem Völkerleben; e) in dem Seelenleben des Menſchen.

Ferner: Von den verſchiedenen Winkeln, die ich kenne.

Die Vermögen meiner Seele. — Das dreifache Wort (das innere, geſchriebene und lebendige). — Der Kampf in des Menſchen Bruſt. (Alle drei auf Grund der Religionslehre.

Das Heerweſen unſrer Zeit. Eine Parallele zu: „das Ritterthum im Mittelalter" nach der Darſtellung in Welter's Lehrbuch der Weltgeſchichte für Schulen.

Die Arbeiten der zweiten Art haben ihr Bedenkliches und ich nehme keinen Anſtand, ſie zu desavouiren. Sie verlangen eine ſinnige, eine poetiſche Geſtaltung ihres Gegenſtandes, und zu einer ſolchen ſind meiſt die Mehrzahl der Schüler nicht organiſirt. Von Mädchen werden ſie eher zur Befriedigung ausfallen. Das Ergebniß, von dem ich reden kann, war nur bei den befähigten Schülern kein ungenügendes; die, ich möchte ſagen, mechaniſchen Köpfe hatten ſich, ungeachtet das ihnen zur freien Bearbeitung geſtellte Thema mit Vorbedacht der bloßen Uebertragung aus dem Wege ging, dennoch an die vorbildliche Arbeit in einer Weiſe eng angeſchloſſen, daß ich die übrigen nur mit dem Gedanken aus der Hand legen konnte: ſolche Aufgaben ſind nicht am rechten Orte. Vielleicht, daß ich denſelben, nach dem, was der weitere Unterricht gebracht, ſpäter eine Stelle hätte anweiſen ſollen.

Den vorbildlichen Arbeiten: An die erſte Roſe. — An eine alte, große Eiche. — Was kann uns ein Baum lehren? — traten zur ununterſtützten Anfertigung zur Seite: An die erſte Schwalbe. — An ein altes Stadtthor. — Was kann uns die Biene lehren?

Die vorbildlichen Arbeiten wurden bis auf das Aufſchreiben derſelben in den Unterrichtsſtunden behandelt. Zuerſt breitete ich das Material unter Mithülfe der Schüler in flüſſiger Form vor ihnen aus; ſodann wurde es in ſeiner feſten Geſtaltung, die ich ihm in meiner Vorberathung gegeben, den Schülern abſchnittsweiſe, nicht vorgeleſen, ſondern vorgeſprochen, von einzelnen wiederholt und ſodann durch einige ſogenannte Stichwörter auf der Wandtafel firirt. Zuletzt trugen einige Schüler die ganze Arbeit vor, wobei beſonders die natürliche gute Betonung meine Aufmerkſamkeit auf ſich zog, und ſchrieben ſie endlich zu Hauſe nieder.

Wenn der bildungsreichſte Unterricht die deutſche Stilübung iſt, ſo kann jedenfalls die beſchriebene Behandlung der genannten Aufgaben nicht zu den unfruchtbaren gerechnet werden; nur die Zumuthung an die Schüler, ähnliche Aufgaben ganz ſelbſtändig zu bearbeiten, greift zu weit und kann da-

Digitized by Google

rum keinen großen Nutzen ſtiften. Es liegt aber auch ein Fehler meinerſeits darin, daß ich den Schülern ſowohl die Herbeiſchaffung des Materials, als auch deſſen Formirung zugeſchoben habe, während ich nur die letztere Arbeit zu der ihrigen allein hätte machen ſollen.

Zur näheren Characteriſirung dieſer Arbeiten will ich eine mittheilen:

An eine alte, große Eiche.

Nimm mich auf, ehrwürdige Eiche, in deinen kühlen Schatten! in das Dunkel deines Gezweiges, das die brennenden Strahlen der Sonne nicht zu durchdringen vermögen, und laß mich lauſchen auf das Flüſtern deines Laubes und vernehmen, was mir die Geiſter verkündigen, die dich zu ihrer Wohnung erkoren haben!

O, wie wohl iſt's mir unter dir! Schade nur, daß du nicht reden kannſt; denn wie viel könnteſt du mir dann erzählen von dem, was du erlebt und erfahren von dem Augenblicke an, in dem deine Spitze, die jetzt bald in die Wolken ragt, die harte Scholle der Erde durchbrach, um dem Lichte und der Luft ſich zuzuwenden. Ja, deine anfangs ſo kleine Spitze iſt jetzt eine Krone geworden, die aus Tauſenden von Aeſten und Zweigen und aus Abertauſenden von Blättern beſteht, und in der die Vögel ihre Neſter bauen und unter der die Menſchen Schutz gegen Regenſchauer und Sonnenbrand finden. Und wie viel haſt du der Blätter in deinem langen Leben ſchon abgeſchüttelt, und den Boden unter dir damit genährt! Wie viel Früchte ſind auf dir ſchon gewachſen, deren jede den Keim zu einem Baume in ſich trug, wie du einer biſt! Ehrwürdiger Baum, wie viel mag deſſen ſein, wovon du Zeuge geweſen! Mancher edle Hirſch ſank bei dir, von einer tödtlichen Kugel getroffen, zu Boden und empfing dann vom Jäger den Todesſtoß. Mancher, den Kummer niederbeugte, dem Sorgen das Herz beſchwerten, vertraute dir ſeine Klagen an, und vermiſchte ſeine Seufzer mit der Luft, die mit deinem Laube ſpielte. Aber auch davon warſt du Zeuge, wie der Freund den Freund an ſein Herz zog, ihm die Hand mit Biederkeit drückte und ihm Hülfe verſprach in der Noth, in die derſelbe gerathen war.

Wer vermag mir zu ſagen, wie viel Mal die Sonne über dir auf- und untergegangen iſt! Wie oiel Mal der Sturm dich durchrüttelt, der Regen dich durchnäßt, der Donner über dir hinweggerollt und der Blitz dir Tod und Vernichtung gedroht hat! Und du ſteheſt noch; haſt alle dieſem Ungemach getrotzt; ja, du biſt durch daſſelbe ſtärker und kräftiger geworden! O, daß ich daraus lernen möchte das Ungemach des Lebens gelaſſen ertragen und den Lebensſtürmen eine ſtarke Bruſt entgegen halten!

Es iſt wahr, du haſt mehr erlebt, als je ein Menſch; denn der Menſch, obwohl das Ebenbild ſeines Schöpfers, hat nur ein kurzes Lebensziel. Aber wie viele Jahre auch dein Stamm noch ſtehe; wie oft noch deine Zweige grünen mögen: es iſt dir doch auch ein Ziel geſetzt, und dein Ende iſt dein Untergang; mein Ende aber iſt Aufgang, Aufgang in ein andres Leben, zu einem ſchönen, nie endenden Daſein. —

Digitized by Google

Fünfter Gang.

Obwohl ich ſchon ſeit einigen Jahren, wie in den einleitenden Worten bemerkt, anfangen konnte, meine Schüler mit einer Reihe poetiſcher Darſtellungen bekannt zu machen: ſo iſt dies doch in den frühern Jahren nicht in dem Umfange geſchehen, wie in dem, welchem der vorgeführte Unterrichtsgang angehört. Es hat aber dieſe weitere Ausdehnung ſich nicht unbelohnt gelaſſen. Meine Schüler haben dem Gegenſtande eine außergewöhnliche Theilnahme geſchenkt und ſind der Behandlung deſſelben mit einer freudigen Hingabe gefolgt, die nicht ohne einen wohlthätigen Rückſchlag auf ihren ganzen inwendigen Menſchen gedacht werden kann. Es war Leben und Liebe ſichtbar. Sie faßten mit Leichtigkeit auf und reproducirten mit Treue und Verſtändniß; ſie wollten mehr thun, als ich ihnen zumuthete; ja drei von ihnen wurden ſo mächtig angeregt, daß ſie verſuchten, ihre eignen Gedanken poetiſch zu geſtalten, namentlich legte mir einer faſt täglich einen poetiſchen Verſuch vor, der gar nicht ſelten durch Inhalt und Form auch freudig überraſchte. Ich habe mich dabei — im Stillen an dem Gedanken erquickt, daß dieſe freiwillige Beſchäftigung unter wahrer Betheiligung des innern Menſchen mit Dingen und in Weiſen, die nicht der Alltäglichkeit angehören, eine geiſtige und gemüthliche Erhebung einſchließe und ſomit verſittlichend wirke. Aber auch die Sprachbildung iſt dabei nicht leer ausgegangen. Es bewährte ſich, was Hiecke ſagt: „das geflügelte Wort des Dichters iſt noch immer das, was die gebundene Zunge der Kinder löſen und entfeſſeln kann." Die Geſtalten, welche die Dichter gezeichnet, fingen in den Schülern an zu leben und ſuchten ſich durch deren Mund Ausdruck zu verſchaffen. Zu dieſer Beweglichkeit und Geſtaltigkeit der Vorſtellungen und Bilder kam nun noch eine gewiſſe Fülle derſelben. Ich habe nur einige Gedichte ausführlich beſprochen, um deſto mehr in den Geſichtskreis der Schüler ziehen zu können. Es ſind der Zahl nach 25 geweſen. Durch dieſelben war eine ſo reiche Innenwelt ohne anſtrengendes Lernen entſtanden, daß damit nicht blos die Bedingung, ſondern ſogar ein Bedürfniß zu ſprachlicher Darſtellung geſetzt war. Wenn die Schule recht daran thut, zu ihren ſprachbildenden Uebungen den Stoff nicht auf der Straße aufzugreifen, da die Bewegung in dieſer und andern ähnlichen Sphären das tägliche Leben hinreichend beſorgt; ſo ſollte ſie aber auch, ehe ſie den Geiſt ihrer Schüler durch mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdruck anzapft, denſelben mit einem edlen Stoffe ſattſam nähern, dann würde ihr, wo ſie anklopft, aufgethan werden. Ich habe noch nie eine ſolche große Geneigtheit, zu ſprechen, bei meinen Schülern gefunden, als in dem vorliegenden Falle, und darum mir dieſe Erfahrung zu einem Notabene gemacht.

Reine lyriſche Gedichte habe ich gar nicht in den Kreis der behandelten gezogen; der Knabe, ich glaube auch das Mädchen, will nicht Gefühlszuſtände betrachten, ſondern Geſtalten mit Fleiſch und Blut, um mit ihnen zu handeln und zu leiden. Indem er aber ſo die vor ihm aufziehenden Geſtalten mit ſeinem ganzen innern Menſchen überallhin begleitet, entſtehen

Digitized by Google

auch in ihm die den verſchiedenen Situationen, der ſeine Theilnahme gewinnenden Perſonen entſprechenden Gefühle; er findet mit denſelben Schmerz und Wonne; er bangt und jubelt mit ihnen, und ſeine Pulsſchläge und Athmenzüge ändern danach ihr Tempo. Aber in Gefühlszuſtände verſetzt ſein, das iſt etwas ganz Anders, als außer ihnen dieſelben und den Ausdruck für ſie betrachten und bewundern. Romanzen, Balladen und poetiſche Erzählungen von *Bürger*, *Schiller*, *Göthe*, *Chamiſſo*, *Guſtav Schwab*, *Uhland*: das waren die Jugendfreunde, in deren Bekanntſchaft ich meinen Schüler einführte. Ich erwähne nun noch das dabei beobachtete Verfahren.

Philologen, welche zugleich Lehrer ſind, haben in neuerer Zeit aufgeſtellt, ehe das ſtatariſche oder curſoriſche Leſen eines alten Claſſikers beginnen dürfe, müſſe der Lehrer durch Vorausſchickungen über Veranlaſſung und Tendenz des Schriftwerks, und Vorſtellungs- und Darſtellungsweiſe ſeines Verfaſſers u. ſ. w. ſeinen Schülern ein Licht in die Hand geben, das ihnen in den Haupt- und Nebengängen des zu durchwandernden geiſtigen Baues vorleuchte, ſie befähige, das Beſondere unter ein Allgemeines zu ſubſumiren, das Eigenthümliche als ſolches zu erkennen, zu würdigen und zu genießen. Mir leuchtet die Richtigkeit dieſer methodiſchen Anforderung ſehr ein, und ſie hat mich beſtimmt, die Behandlung eines Gedichtes in folgender Weiſe in Angriff zu nehmen. Bevor ich meinen Schülern ein Gedicht ſo gut, als ich es vermochte, vorlas, erzählte ich ihnen den thatſächlichen Inhalt deſſelben in ſchlichter Proſa, und wo es nöthig erſchien, auch mit Einflechtungen ſolcher Bemerkungen und Erläuterungen, welche die richtige Auffaſſung und den ungeſtörten Genuß der Darſtellung in poetiſcher Form vorbereiteten, geſtatteten und ſicherten. Erſt nachdem einige die Wiedererzählung verſucht hatten, kam es an das Vorleſen, und ſodann noch ein Mal an das Wiedererzählen. Durch die Mittheilung des thatſächlichen Inhalts vorauf dem Vorleſen wurde das *äußerliche* Intereſſe am Stoffe abſorbirt, und dadurch die Aufmerkſamkeit auf die Form der Darſtellung, und dem Wohlgefallen an derſelben Raum geſchafft; ich glaube das Ergebniß, daß aus jedem Gedichte gewiſſe Verſe ſich durch das einmalige Vorleſen in das Gedächtniß der Schüler nachhaltig einſchrieben, und die Neigung bei dem Wiedererzählen des Inhalts ſie in der erfaßten Form vorzutragen, auf Rechnung des beſchriebenen Verfahrens ſetzen zu müſſen. Mein erſter Zweck bei der Behandlung der Gedichte war, in meinen Schülern den poetiſchen Sinn, als eine Uranlage unſers Volks, zu wecken und zu pflegen und ſie zum Genuß poetiſcher Erzeugniſſe und dadurch zur Empfindung einer reinen Freude zu befähigen. Das ſprachbildende Moment war mir das Secundäre.

Ich fahre in der Beſchreibung meines Verfahrens weiter fort. — Die Angabe des thatſächlichen Inhalts eines Gedichts ward unter der Ueberſchrift deſſelben niedergeſchrieben und ſodann von einigen Schülern vorgeleſen. Das Niederſchreiben war ſtets eine häusliche Arbeit. Demnächſt hatten die Schüler in mündlicher Beſprechung zu einem Gedichte verſchiedene andere paſſende Ueberſchriften zu ſuchen, insbeſondere den Gedanken auszuſprechen, der als Idee das Gedicht beherrſcht, und dann ſeinen inhalt-

Digitized by Google

lichen Verlauf nach deſſen Parthieen zu gliedern. Mit den Lebensumſtänden eines Dichters wurden die Schüler bekannt gemacht, nachdem ſie einige Gedichte von ihm hatten kennen lernen.

Es trat nun eine weitere mündliche und ſchriftliche Benutzung des reichlich eingeſammelten Materials ein. Ich ſtellte einen allgemeinen Satz oder einen Ausſpruch aus einem Gedichte auf, und die Schüler wieſen die Behauptung in Thatſachen der erzählten Begebenheiten nach. Z. B. die Nacht erweckt in dem Furchtſamen Furcht; die Furcht regt die Einbildungskraft auf, und der Furchtſame glaubt wahrzunehmen, was ihm die aufgeregte Einbildungskraft vorgaukelt. (Der Erlkönig. Der treue Eckardt). „Verplaudern iſt ſchädlich, verſchweigen iſt gut." (Der treue Eckardt. Die Sonne bringt es an den Tag, v. Chamiſſo). Verſchweigen iſt ſchädlich, verplaudern iſt gut. (Der Abt und der Kaiſer). Was plötzlich wie ein Blitzſtrahl trifft, kann auch wie ein Blitzſtrahl tödten, z. B. der Schrecken. (Der Reiter und der Bodenſee.) Gewandtheit und Muth können Körperſtärke erſetzen. (Roland Schildträger.) Und die Treue, ſie iſt doch kein leerer Wahn. (Die Bürgſchaft.)

Das Glück iſt ein untreuer Freund. (Der Ring des Polykrates.)

„Und es treibt und reißt ihn fort." (z. B. das Grauſen und die Angſt: Erlkönig; die wilde Luſt am Jagen: der wilde Jäger; das Mitleid: der brave Mann; die Beſorgniß: Abt und Kaiſer; die Treue der Freundſchaft: die Bürgſchaft; die Dienſtfertigkeit: der fromme Sinn; die Schadenfreude: der Gang nach dem Eiſenhammer u. a.)

„Doch es war mir zum Heil." (der Todtentanz; der treue Eckardt; Abt und Kaiſer; Gang nach dem Eiſenhammer.)

Doch es war ihm nicht zum Heil. (Der wilde Jäger; der Ring des Polykrates; die Rache von Uhland; die Sonne bringt es an den Tag.)

Mutterwitz wird von Gelehrtheit nicht erſetzt (der Abt und der Kaiſer.)

Die Trilogie in manchen Gedichten (z. B. die drei Aufgaben und ihre Löſung an: der Kaiſer und der Abt; die drei Aufhalte: die Bürgſchaft; das Flehen des Landmanns, des Hirten, des Klausners: die wilde Jagd; die dreifache Bitte der Mutter: der Alpenjäger; die dreimalige Glücksverkündigung: der Ring des Polykrates.)

Eine andere Uebung beſtand in einer kurzen Zeichnung der in den Gedichten auftretenden Perſonen nach ihrer Denk- und Handlungsweiſe; eine dritte in der Zeichnung von Bildern, wie ſich ſolche auf Grund einer dichteriſchen Schilderung unterſcheiden laſſen, z. B. in „des Sängers Fluch": das Schloß; das Königspaar; das Sängerpaar; der Feſtſaal; der Blutſaal; die verfallene Gegend.

Dadurch daß der Inhalt eines Gedichtes demſelben in proſaiſcher Faſſung zur Seite geſtellt wurde, war der Unterſchied zwiſchen poetiſcher und proſaiſcher Darſtellung dem Gefühle der Schüler recht nahe gebracht worden. Die Einführung in den kunſtgemäßen Bau der gebundenen Rede bereitete ihnen eine neue Freude und befähigte ſie zur Ausführung von Uebungen, mit der ſie etwas ganz Außerordentliches gelernt zu haben glaubten. Die

Digitized by Google

Beſprechung der poetiſchen Form geſchah in der Art, welche ich in meiner Anleitung zum Gebrauche des Leſebuchs angegeben; nur mit der Ausdehnung, daß die Schüler auch die einfachſten Versfüße kennen lernten. Nachdem ſie nun den kunſtmäßigen Bau einiger Gedichte beſchrieben hatten, dictirte ich andere ihnen unbekannte mit aufgelöstem Rhythmus und untergeſtelltem Reime, und ließ ſie dann nach dem vorgeſchriebenen Metro wieder herſtellen. Die Ausführung dieſer Aufgaben, ſo wie die rhythmiſche, aber ungereimte Bearbeitung einiger proſaiſchen Leſeſtücke gewährte den Schülern eine ſehr angenehme Beſchäftigung.

Ueber drei Gegenſtände habe ich noch ein Wort zu ſagen, über die Correctur der ſchriftlichen Arbeiten der Schüler, über das Vorleſen und das Declamiren.

Man wird nicht glauben, daß ich alle die ſchriftlichen Arbeiten der Schüler auch durchgeſehen habe; bei einer Behandlungsart des Sprachunterrichts, bei welcher das Schreiben eine ſo weſentliche Stelle hat, kann das keinem Lehrer zugemuthet werden. Ich halte es aber auch nicht für nothwendig. Blos von Zeit zu Zeit ließ ich mir alle Arbeitshefte der Schüler in meine Behauſung tragen und ſah ſie durch. Die vorgefundenen Fehler wurden, wenn thunlich, nach ihrer Zuſammengehörigkeit zuſammengeſtellt und beſprochen. Die Schüler hatten ſie im Hefte zu verbeſſern und am Rande oder hinter der Arbeit anzugeben, warum ein Fehler ein ſolcher ſei. Die falſch geſchriebenen Wörter notirte ich, und ließ ſie dann von allen richtig geſchrieben, in ein Wörterbuch eintragen. Von Zeit zu Zeit fragte ich dann einmal die Schreibung aller eingetragenen Wörter durch oder dictirte auch dieſelben. — Faſt in jeder Woche mehrere Mal nahm ich bald von dieſen, bald von jenen Schülern, der Zahl nach meiſt drei, das Arbeitsheft mit nach Hauſe, und nahm Einſicht von den Arbeiten. Zuweilen wurden die Hefte der ſchwächern Schüler denen zur Einſicht zugetheilt, die in der Aufſchreibung die ſicherſten waren. Sie nahmen es mit der Durchſicht weit ſtrenger, als ich.

Die Bedeutung des Vorleſens im Unterrichtsorganismus iſt noch wenig oder gar nicht erkannt und beſprochen. Es hat in allen Claſſen der hieſigen Knaben-Bürgerſchule, eine Stelle, aber noch kein feſt beſtimmtes Verhältniß zum übrigen Unterricht. Seine Einordnung in das Unterrichtsganze iſt noch eine Arbeit, die ihrer Erledigung entgegen ſieht. Ich habe in der I. Claſſe hauptſächlich den III. Theil von Wackernagel's Leſebuche dafür ausgebeutet, und außer Veranlaſſungen, die der Unterricht brachte, die geſchichtlich denkwürdigen Tage unſeres Volks mich beſtimmen laſſen, meinen Schülern etwas vorzuleſen, was dieſe Tage markirt.

Die meiſten der den Schülern im Unterrichte vorgeführten Gedichte ſind von ihnen memorirt und von Zeit zu Zeit vorgetragen worden; nicht alle von allen, denn es war jedem Schüler überlaſſen, ſich ſelbſt für diejenigen zu beſtimmen, die ihn am meiſten angeſprochen hatten. Bei dieſer Wahl

Digitized by Google

öffnete ſich bei manchen recht erkennbar deren eigenes Innere. Der Vortrag geſchah vom Platze aus und unter Ausſchluß jeglicher Geſtikulation und zeugte bei Einigen in der erfreulichſten Weiſe davon, daß ihr Denken und Fühlen wahrhaft dabei betheiligt war.

Im Juli 1848. Otto.

An dieſen dankenswerthen Bericht ſchließen wir an die Gedanken eines Schulvorſtandes

5.

„Ueber Zweck und Methode des Unterrichts in der deutſchen Sprache.“

Von allen Seiten wird derzeit an dem Unterricht in der deutſchen Sprache gearbeitet, in den Reallehrerverſammlungen, in den lokalen, wie in den provinziellen und den allgemeinen deutſchen wird darüber geſprochen, in Zeitſchriften und Büchern wird darüber geſchrieben und wieder geſchrieben, immer tauchen neue Methoden, neue Vorſchläge auf, um das Ziel zu erreichen, und wieder verſchwinden ſie, um neuen Platz zu machen. Wenn auf ſolche Weiſe die Lehrer vom Fach mit aller Mühe, mit aller Hingebung an die Sache bis jetzt nicht im Stande waren, eine Unterrichtsmethode für das Deutſche aufzufinden, welche im Stande wäre, unſere Jugend zu derjenigen Gewandtheit im Denken, Schreiben und Sprechen und derjenigen Fülle von Wiſſen zu bringen, die ſich der Lehrer ſo gerne als Ziel ſetzen möchte, ſo kann einer, deſſen Fach nicht die deutſche Sprache iſt, auch nicht auf den Gedanken kommen, das Räthſel löſen, den einzigen wahren Weg zeigen zu wollen. Ein ſolcher wird alſo mit dem Folgenden nicht beabſichtigt, ſondern nur ein kleiner Beitrag zu dem Vielen, was in dieſer Hinſicht ſchon geſchehen iſt. Doch zur Sache!

Die Logik und Schärfe des Gedankens wird bei unſerem Unterricht beſonders durch die Mathematik gefördert und erzielt; den Bau der Sprache, ihre grammatiſchen Geſetze und Formen lernt der Schüler vornehmlich an der fremden Sprache, durch die Vergleichung mit anderen Formen kommt ihm die Form der eigenen Sprache am leichteſten und beſten zum rechten Verſtändniß und Bewußtſein. Durch Compoſition und Expoſition lernt er oder kann er wenigſtens die richtige Handhabung ſeiner Mutterſprache lernen. Der Inhalt der Ueberſetzungsſtücke, und außerdem der Unterricht über Religion, Geſchichte, Geographie ſollen ihm Weltanſchauung geben, ſein Wollen ſtärken, ſein Wiſſen erweitern.

Wenn aber alles dies bei einem Schüler mit dem glücklichſten Erfolge vollführt wurde, ſo kann derſelbe in der Regel doch weder ſchriftlich noch viel weniger mündlich ſich mit Gewandtheit ausdrücken. Dieſe Lücke in den Fähigkeiten der Schüler iſt es, deren Ausfüllung wir mit Recht vom deutſchen Sprachunterricht fordern. Deutſche Aufſätze, deutſche Redeübungen ſollen das Fehlende hier ergänzen. Aber es iſt eine anerkannte Sache bei

Digitized by Google

allen Lehrern, daß Aufſätze wie Redeübungen bei den Schülern nicht gelingen, nicht gedeihen können, weil ihnen der Inhalt, das Wiſſen dazu fehlt. So lange der Schüler keinen Inhalt für einen Aufſatz, für eine Rede im Kopfe hat, ſo lange wird eine Einübung der Form wenigſtens keine ſichtbaren Erfolge hervorbringen können. Der Lehrer wird mit aller Mühe bei Schülern unter 16 Jahren mit wenigen Ausnahmen, nur ſo viel zu Stande bringen können, daß ſie den ihnen gegebenen Stoff mit ängſtlichem Halten an den Worten, mit welchen ihnen derſelbe gegeben wurde, ohne Freiheit in Form und Gedanken wiedergeben. Erſt bei reiferem Verſtande entwickelt ſich der eigene Gedanke und erſt wenn dieſer zu einer größeren Fülle des Wiſſens hinzutritt, iſt auch ein lohnender Erfolg bei Aufgaben für Aufſätze und Redeübungen zu erwarten.

Tritt aber der Schüler in dieſes Alter ein, ohne formell gehörig vorgebildet zu ſein, dann verdrießen ihn die Hinderniſſe, welche in der Form liegen, er ſcheut zurück vor der Sache, er hält ſie für ſich zu ſchwer, ſeinen Anlagen zu wenig entſprechend und wendet ſeine Kraft lieber auf Arbeiten, bei denen er eines raſcheren und ſichereren Erfolges ſich bewußt iſt.

Der Lehrer, welcher ſeine Schüler nicht ſchon mit einiger Vorbereitung in das Alter der ſich entwickelnden Selbſtſtändigkeit eintreten läßt, wird daher eben ſo wenig Erfolg bei ſeinem deutſchen Sprachunterricht erzielen, als derjenige, welcher Arbeiten von ſeinen Schülern verlangt, zu denen ihnen noch die dafür nöthige Verſtandesreife fehlt.

Eine Vorbereitung muß alſo ſchon bei Jüngeren ſtattfinden, bei denen ſelbſtändige Arbeiten noch nicht zu gelingen pflegen. Schreibereiincipienten, Kaufmannslehrlinge u. ſ. w. werden ganz naturgemäß dadurch mit der Form ihrer künftig von ihnen ſelbſt zu concipirenden Briefe, Rechnungen, Eingaben u. ſ. w. vertraut gemacht, daß ſie in der erſten Zeit nur abzuſchreiben haben, aber viel, damit Form und Ausdrucksweiſe dem Gedächtniß des jungen Menſchen ſich ſo einpräge, daß dieſe ihm, wenn er einmal ſelbſtändig arbeiten ſoll, keine Schwierigkeiten mehr machen. In ähnlicher Weiſe ſollte man in der Schule durch Leſen von Aufſätzen, durch Leſen, Auswendiglernen und Recitiren von Reden, die Schüler mit der Form vertraut machen und ihnen dann erſt und zwar nur nach und nach von den leichteſten Aufgaben ausgehend, ſelbſtändige Arbeiten auftragen.

Daß dazu ein Leſebuch für die Schüler nothwendig wäre, wie, ſo viel mir bekannt iſt, bis jetzt keines beſteht, verſteht ſich von ſelbſt. Es müßte ein Leſebuch ſein, weniger mit hiſtoriſchem Inhalt wie die ſeitherigen, als mit einer Reihe von Aufſätzen, Reden und Dialogen kleineren und größeren Umfangs. Uebrigens wird es auch jetzt ſchon nicht zu ſchwer ſein, das nöthige Material ſich zu verſchaffen.

Die vorſtehenden Worte mögen genügen, den Gegenſtand angeregt zu haben, und wenn vielleicht ein Lehrer der deutſchen Sprache dadurch ſich veranlaſſen läßt, eine Probe mit dieſer Methode des deutſchen Unterrichts zu machen, ſo will ich hier mit der Bitte an denſelben ſchließen, ſeiner Zeit über den Erfolg in dieſen Blättern Bericht zu geben. A.

Digitized by Google

6.

Einiges über das Realſchulweſen in Frankreich. Auszug aus einem Reiſebericht, mitgetheilt von Reallehrer *Rath* in Balingen.

„Von dem Schulweſen Frankreichs können wir nichts brauchen," höre ich Manchen ſagen; „die franzöſiſchen Schulen ſind ſchlecht;" u. ſ. w.

Es läßt ſich nun zwar nicht verkennen, daß die franzöſiſche Pädagogik ſich bis jetzt weniger ausgebildet hat, als die unſrige, allein von einer Nation, die immer ſo ſehr in der Gegenwart lebt und die Zeit ſo gut begreift, dürfte ſich denn doch Dies und Jenes lernen laſſen auch in Beziehung auf das Schulweſen, und ich überlaſſe es dem Leſer, aus Folgendem Vergleichungen zwiſchen unſern und den franzöſiſchen (beziehungsweiſe pariſer) Schulzuſtänden anzuſtellen.

Während eines 11monatlichen Aufenthaltes in Paris ließ ich es mir angelegen ſein, die Schulen verſchiedener Gattung daſelbſt und in der Umgegend näher kennen zu lernen, und lege nun einige meiner Beobachtungen in dieſen Zeilen nieder.

Das Volksſchulgeſetz vom Jahr 1833 ſpricht von *Elementarſchulen* oder *niederen Volksſchulen* (écoles primaires élémentaires), und *höheren Volksſchulen, Realſchulen* (écoles primaires supérieures). Beide Anſtalten ſtehen unter denſelben Aufſichtsbehörden, wie ja überhaupt das geſammte franzöſiſche Unterrichtsweſen in dem *Miniſterium des öffentlichen Unterrichts* ein Centrum hat.

Nach dem genannten Geſetze ſoll jede Gemeinde wenigſtens *eine* Elementarſchule haben, an jedem Hauptorte eines Departements dagegen und an jedem andern Orte, der mehr als 6000 Seelen zählt, ſoll außerdem eine Realſchule beſtehen.

In der Elementarſchule ſoll gelehrt werden:

Religion, Leſen, Schreiben, die Elemente der Grammatik, Rechnen, und das Maaß- und Gewichtsſyſtem.

Außer dieſen Fächern ſoll die Realſchule noch weiter geben:

die Elemente der Geometrie und ihre gebräuchlichſten Anwendungen, beſonders Linearzeichnen und praktiſche Geometrie, Kenntniſſe in Phyſik und Naturgeſchichte nebſt Anwendungen auf das Leben; die Elemente der Geſchichte und Geographie Frankreichs und des Auslandes; Geſang.

In den Pariſer Elementarſchulen ſowie in denen anderer größerer Orte hat man zu den eben angegebenen Unterrichtsgegenſtänden noch Geſang, Linearzeichnen, die Elemente der Geographie und Geſchichte (beſonders des Vaterlandes), der Naturgeſchichte und Geſundheitslehre hinzugefügt. Ebenſo gehen die Realſchulen in den größern Städten über den im Geſetz vorgeſchriebenen Lehrplan hinaus und ſind bedeutend erweitert.

Paris ſelbſt hat nur 2 öffentliche Realſchulen, was wohl daher kom-

Digitized by Google

men dürfte, daß die vielen Penſionate und Privatſchulen daſelbſt ſo ziemlich denſelben Lehrplan haben wie die Realſchulen. Von dieſen zwei Realſchulen will ich in Folgendem auf eine, die ich oft beſucht habe, etwas näher eingehen.

Sie liegt in der Straße neuve St. Laurent, Nr. 17, in einer ſehr gewerbreichen Gegend der Stadt, wurde im Jahr 1839 gegründet und hat ſich ſeither ſchon bedeutend vergrößert. Das Lokal der Anſtalt iſt ein ſchönes großes Gebäude, in dem der Rector wohnt; daſſelbe enthält 2 große Amphitheater, 4 ſehr räumliche Arbeits- und Unterrichtszimmer, einen Zeichnungsſaal, ein chemiſches Laboratorium, einen Saal und einige kleinere Gelaſſe zu den verſchiedenen Sammlungen, einen großen Hof mit bedeckten Gängen und einem Brunnen, einen préau (Vorhof, — Sammlungs- und Unterhaltungsſaal), und einen großen Turn- und Spielplatz neben dem Hauſe; das Ganze iſt von der Außenwelt und ihrem Geräuſche durch eine hohe Mauer abgeſchloſſen.

Das Cabinet dieſer Anſtalt iſt reichlich ausgeſtattet mit phyſikaliſchen und chemiſchen Apparaten, naturhiſtoriſchen, techniſchen und chemiſchen Gegenſtänden (Scelette von Menſchen und Thieren, ausgebälgte Thiere, verſchiedene Muſcheln, Mineralien, Holzarten, Früchte, Farbewaaren, Säuren, architectoniſche Modelle in Holz und Gips u. ſ. w. finden ſich in namhafter Menge, meiſtens Geſchenke von Freunden der Anſtalt.)

In den verſchiedenen Zimmern ſieht man an den Wänden Landcharten, Muſterzeichnungen und die Preiszeichnungen der Schüler (dieſe unter Glas und Rahmen) aufgehängt und im préau ſind die Wände mit Charten von Frankreich, dem Departement der Seine, Paris u. ſ. w. in großem Maßſtabe al fresco bemalt. Der Hof des Lokales iſt mit verſchiedenen nutzbringenden Bäumen bepflanzt.

In der ganzen Anſtalt herrſcht die ſtrengſte Reinlichkeit und Ordnung und beide werden faſt mit militäriſcher Strenge gehandhabt.

Die Zöglinge zählen 11 oder 12 bis 15 und 16 Jahre und ſind in 3 Klaſſen und eine erſt neuerdings hinzugekommene Vorbereitungsklaſſe abgetheilt. Bei meinen Beſuchen, im Sommer 1847, waren es im Ganzen 300. Sie kommen Morgens 8 Uhr zur Schule und kehren Abends 5 Uhr wieder in ihr elterliches Haus zurück. Ihr Mittagbrod bringen ſie mit und verzehren es von 12 bis 1 Uhr im préau oder auf dem Turnplatz.

In dieſer Anſtalt wurden folgende Fächer gelehrt:

- Religion;
- Grammatik und Calligraphie, die Elemente der Literatur;
- Mathematik (Arithmetik, Maaß- und Gewichtsſyſtem, Geometrie nebſt Anwendung, die Elemente der Algebra und beſchreibenden Geometrie);
- Zeichnen, (Freihand- und geometriſches Zeichnen, letzteres in bedeutendem Umfange);
- Geographie (allgemeine, dann beſonders commerzielle, induſtrielle, politiſche und adminiſtrative von Frankreich);

Geſchichte, namentlich franzöſiſche;
Die Elemente der Naturgeſchichte, Experimentalphyſik und Mechanik nebſt Anwendung auf das Leben;
Die Elemente der Chemie nebſt Uebungen der älteſten Zöglinge im Laboratorium;
Deutſche oder engliſche Sprache;
Schönſchreiben;
Geſang und
Gymnaſtik.

An der Anſtalt ſind thätig:
1 Director, zugleich Lehrer der Geographie,
14 weitere Lehrer,
4 Aufſeher, zugleich Repetitoren,
1 Gehilfe (préparateur) für Chemie, Phyſik und Naturgeſchichte,
1 Rechnungsführer,
1 Thürhüter und
1 Diener.

Bei der Anfnahme in die Anſtalt wird Leſen, Schreiben, Dictirtſchreiben, die 4 Species in unbenannten und benannten Zahlen und Kenntniß des metriſchen Syſtems vorausgeſetzt.

Was die in der Anſtalt angewandte Methode betrifft, ſo weicht ſie etwas von der bei uns gebräuchlichen ab. Der Lectionsplan iſt nämlich ſo eingerichtet, daß zwiſchen je 2 Lectionen eine ſogenannte Studirſtunde fällt, während welcher jede Klaſſe von ihrem Aufſeher überwacht wird und von ihm Anleitung erhält, das in der vorhergehenden Lection Vorgetragene nach den von den einzelnen Schülern während derſelben gemachten Notizen ſchriftlich auszuarbeiten. Man dringt bei dieſen Aufgaben darauf, daß ſie möglichſt geordnet und reinlich geliefert werden. Bemerken muß ich hiebei daß die Aufſeher oder Repetitoren examinirte Volksſchullehrer ſind. Genannte Ausarbeitungen werden von dem Lehrer zu Hauſe corrigirt, in der nächſten Lection recenſirt, und von dem Director bis zur Jahres-Prüfung aufbewahrt. Da in der Anſtalt das Fachſyſtem eingeführt iſt (die Vorbereitungsklaſſe ausgenommen, in welcher nur der Director und der Aufſeher Unterricht geben), ſo ſchien es mir, man wolle durch die Einrichtung mit den Aufſehern die Nachtheile dieſes Syſtems bei jüngeren Zöglingen in Betreff ihrer Erziehung etwas mildern. Uebrigens iſt die Beaufſichtigung der Zöglinge während ihrer Arbeitsſtunden nicht das einzige Geſchäft der Repetitoren; ſie führen dieſelben von einem Lehrſaal in den andern, erhalten Ordnung und Stille, bis der Lehrer eintritt, führen die Regiſter über Verſäumniſſe, Strafen, abgegebene Bücher, Federn, Zeichnungsmaterialien, Beſuche u. ſ. w., ſind bei vielen Lectionen gegenwärtig, namentlich aber beim Turnen und während des Aufenthalts im préau oder auf dem Spielplatz; beſonders ſcheinen ſie auch darauf angewieſen zu ſein, die Zöglinge an die größtmöglichſte Pünktlichkeit und Reinlichkeit zu gewöhnen; — kurz,

Digitized by Google

ſie haben Gelegenheit, dieſelben ebenſo genau kennen zu lernen, wie der Lehrer einer Abtheilung beim Klaſſenſyſtem.

Noch habe ich anzuführen, daß die Schüler keine Bücher in Händen haben, die ſprachlichen Fächer ausgenommen.

Da in Frankreich kein Schulzwang ſtattfindet, ſo hat es die Anſtalt für gut gefunden, ihren Lehrplan ſo einzurichten, daß die Zöglinge jedes Jahr etwas Ganzes bekommen.

Was die Unterhaltungskoſten der Anſtalt betrifft, ſo werden ſie alle von der Stadt beſtritten; dagegen fällt das Schulgeld in die Stadtkaſſe; auch gibt der Staat einige Schulgeldsſtipendien.

Das Schulgeld beträgt monatlich 10 Franken. Für Bücher, Hefte, Federn, Zeichnungsapparate u. dgl., die den Zöglingen von der Anſtalt geliefert werden, bezahlt jeder derſelben monatlich 3 Franken. Ein Fünftheil der Zöglinge ſind boursiers, d. h. das Schulgeld wird ihnen ganz oder theilweiſe nachgelaſſen, welchen Nachlaß der Staat durch ſeinen Beitrag zum Theil erſetzt.

Die Gehalte der Lehrer ſind im Allgemeinen gut; die meiſten derſelben functioniren übrigens auch noch an andern Unterrichtsanſtalten.

Wie ſchon bemerkt, werden die Zöglinge ſehr ſtrenge gehalten. Jeder derſelben hat ein Zeugnißheft, das er je am Samſtage mit Zeugniſſen in allen Fächern für die Woche verſehen, mit nach Hauſe bekommt und am darauffolgenden Montag mit der Unterſchrift ſeiner Eltern oder deren Stellvertreter verſehen wieder zurückzubringen hat.

Der Zögling darf während des Tages die Schule nur auf mündliche oder ſchriftliche Anfrage ſeiner Eltern oder deren Stellvertreter verlaſſen. (Auswärtige Zöglinge müſſen einen ſogenannten Correſpondenten in Paris haben, mit dem die Direction der Anſtalt verkehrt). Verſäumniſſe werden nur dann als entſchuldigt angenommen, wenn ſie von Seiten der Eltern u. ſ. w. mündlich oder ſchriftlich angezeigt werden.

Die Eltern, Vormünder oder Correſpondenten der Zöglinge ſind neben der wöchentlichen Correſpondenz durch die Zeugnißhefte vom Director der Anſtalt dringend gebeten, jeden Monat ihn einmal zu beſuchen, um mit ihnen wegen der Erziehung ihrer Kinder Rückſprache nehmen zu können. („Le directeur insiste particulièrement sur la nécessité de cette visite mensuelle“, heißt es in der Vorrede des Zeugnißheftes der Anſtalt.)

Die Erfolge des Unterrichts in dieſer Anſtalt ließen mich nicht unbefriedigt; obgleich in derſelben das Praktiſche ſehr berückſichtigt wird, ſo könnte ich doch nicht mit Recht ſagen, daß die formelle Bildung vernachläßigt würde. Auch die Erziehung der Zöglinge, die ſich meiſtens dem Handel oder einem beſſern Gewerbe widmen, ſchien mir nicht hintangeſetzt zu werden; ſie waren ſtets ſehr reinlich, artig gegen ihre Lehrer, Aufſeher und Fremde, und an fortdauernde Beſchäftigung gewöhnt. Daß die Anſtalt eine vorherrſchend praktiſche Richtung hat, kann ſchon daraus entnommen werden, daß 14 bis 16jährige junge Leute vor Schmelztiegel und Retorte geſtellt werden, daß die Zeichnungslehrer nur Verzierungen, Maſchinen,

Digitized by Google

Charten, Riſſe u. dgl. zeichnen laſſen, daß ſo wenig als möglich mechaniſch copirt und ſo bald als möglich nach einem Maaßſtabe gezeichnet wird.

Endlich hätte ich noch Etwas über die Beaufſichtigung der Anſtalt zu ſagen. Wie ſchon früher bemerkt, ſteht dieſelbe mit allen andern Unterrichts-Anſtalten Frankreichs unter dem Miniſterium des öffentlichen Unterrichts. Jedes Departement Frankreichs beſteht aus einer Anzahl Arrondiſſements, jedes Arrondiſſement aus Cantonen und jeder Canton aus Gemeinden. Jede Gemeinde (oder auch mehrere Gemeinden, wenn ſie gemeinſchaftliche Schulen haben), hat ein Lokalſchulkomite, das die öffentlichen und Privatſchulen in derſelben beaufſichtigt und aus dem Ortsvorſtand oder ſeinem Adjuncten als Präſidenten, dem Pfarrer und einem oder mehreren der übrigen Einwohner („habitants notables") zuſammengeſetzt iſt, welch letztere von dem Comite des Arrondiſſements bezeichnet werden. Dieſes beſteht in jedem Arrondiſſement und überwacht alle Volksſchulen (öffentliche und private) in dem Arrondiſſement. Mitglieder dieſes Comite ſind der Maire des Hauptortes vom Arrondiſſement, der Friedensrichter und der Pfarrer deſſelben (von dieſen 3 Parthieen jedesmal der älteſte, wenn mehrere vorhanden ſind); je ein Geiſtlicher von den übrigen im Arrondiſſement exiſtirenden Culten; ein Rector oder Profeſſor eines königl. Gymnaſiums, ein Vorſteher einer Privatſchule oder eines Penſionats im Bezirke, bezeichnet von dem Miniſter des öffentlichen Unterrichts; ein Schulmeiſter, ebenfalls von demſelben beſtimmt; 3 Mitglieder des Arrondiſſementalrathes oder 3 andere Einwohner („notables"), bezeichnet durch dieſen Rath; ferner die Mitglieder des Departementalrathes, welche im Hauptorte des Arrondiſſements wohnen. Zudem hat der Präfect das Recht, allen Comite's vom Departement, der Unterpräfect allen denen vom Arrondiſſement zu präſidiren — und der Staats-Procurator iſt von Rechts wegen Mitglied aller Comite's des Arrondiſſements.

Das Comite vom Arrondiſſement inſpicirt entweder durch einzelne ſeiner Mitglieder, oder durch andere Abgeordnete, die alsdann berathende Stimme in ſeinen Sitzungen haben, die verſchiedenen Schulen ſeines Bezirks und ſchickt jedes Jahr einen Bericht an das Miniſterium des öffentlichen Unterrichts über den Stand derſelben ein. Zu Inſpectoren wählt das Comite gewöhnlich Sachverſtändige, nämlich die beſten Lehrer (verſchiedener Categorie) des Bezirks.

Das Arrondiſſementalcomite nimmt ſodann auch die jährlichen Viſitationen, welche im Herbſte abgehalten werden, durch ſeine Abgeordneten vor. Dieſe Prüfungen ſind, wenigſtens in Paris, wo ich mehreren beigewohnt habe, inſofern öffentlicher als die unſrigen, als die Eltern und Verwandten der Schüler dabei erſcheinen und ſich beſonders bei den denſelben angereihten Preiſevertheilungen zahlreich einfinden. Bei ſolchen Preiſevertheilungen, die in jeder Schule ſtattfinden, werden Reden gehalten, die Zöglinge laſſen ihre Singchöre erſchallen und die verzierten Schullokale wiederhallen von dem Beifallgeklatſche der Zuhörer. Die Preiſe beſtehen gewöhnlich in Büchern und andern Schulutenſilien und dürften nicht wenig dazu beitragen,

Digitized by Google

die Schüler zu Fleiß und Wohlverhalten anzuſpornen. Während meines Aufenthaltes in Paris wurden in den 2 öffentlichen Realſchulen daſelbſt beſondere Freiſtellen geſchaffen, um welche die Zöglinge der niederen Volksſchulen concurriren durften.

Die Realſchule nro. 17. rue neuve St. Laurent hat im Allgemeinen ein freundliches Bild in meinem Gedächtniß zurückgelaſſen und ihr Beſuch dürfte namentlich denjenigen deutſchen Pädagogen empfohlen werden, welche die materielle Bildung nur über die Schulter anſehen.

7.

Verhandlungen der württembergiſchen Landſtände über die Schulfrage.

(Sitzung vom 27. Januar d. J.)

Schnitzer: Meine Herren! Ich habe ſchon bei der Berathung des Etats des Departements des Innern bemerkt, daß ich in Betracht der eingeführten Grundrechte wünſchen muß, die Staatsregierung möchte bald möglichſt Einleitung treffen, daß die Leitung des geſammten Schulweſens in der Hand einer Behörde vereinigt werde. Gegenwärtig iſt dieſelbe getheilt zwiſchen dem Conſiſtorium, dem katholiſchen Kirchenrath, dem Studienrath und der Commiſſion für die Erziehungshäuſer; auch die Centralſtelle des landwirthſchaftlichen Vereins hat, wenn ich recht weiß, eine Lehranſtalt unter ihrer Obhut, nämlich die Akademie in Hohenheim. Die Grundrechte ſprechen entſchieden aus: das Unterrichts- und Erziehungsweſen ſteht unter der Oberaufſicht des Staates; ferner: „die öffentlichen Lehrer" alſo ohne Ausnahme — „haben die Rechte der Staatsdiener." In dieſen beiden Sätzen liegt, glaube ich, genug angedeutet, daß nicht nur die Lehrer, ſondern auch die Anſtalten vom Staate nach einer Richtſchnur behandelt werden ſollen. Nun ſagt das Einführungsgeſetz in Art. 3.:

> „Abänderungen oder Ergänzungen der Landesgeſetzgebungen, ſo weit dieſelben durch die folgenden Beſtimmungen der Grundrechte geboten ſind, ſollen ungeſäumt auf verfaſſungsmäßigem Wege getroffen werden, und zwar . . . . durch Einrichtung des Schulweſens auf Grund der §§. 23. 26. und 27."

Ich weiß nun allerdings, daß die Vertheilung der Leitung des Schulweſens unter drei oder vier Behörden auf dem Geſetze beruht; es iſt §. 78. des Volksſchulgeſetzes, welchen wir abändern müßten, um jetzt ſogleich die Vereinigung der Schulleitung in der Hand einer Behörde herbeizuführen. Aber ich halte auch die Sache für ſo dringlich, daß ich glaube, die hohe Kammer dürfte ſich wohl zur Bitte an die hohe Staatsregierung entſchließen, hierin eine vorbereitende Maßregel zu ergreifen. Das Volksſchulgeſetz ſieht in jedem Falle ſeiner Aenderung entgegen; aber nicht weniger bedarf das

Digitized by Google

geſammte Schulweſen, auch das mittlere und höhere, der Reorganiſation, als die Volksſchulen. Das iſt eine ſo vielfach empfundene und ausgeſprochene Wahrheit, daß ich glaube, den Beweis jetzt in der Kürze nicht ſchuldig zu ſein. Das ganze Schulweſen muß dem Geiſte der neuen Zeit angemeſſen umgeſtaltet werden, und es iſt dieſem Geiſte der neuen Zeit in den übrigen Anſtalten ſo viel oder noch mehr entgegen, als in den Volksſchulen. Auch davon abgeſehen, haben die Einrichtungen in unſeren Schulanſtalten an ſich viel Gebrechen, die nicht geheilt werden können, wenn wir nicht die Sache auf einmal in die Hand nehmen. — Ich wäre nun zunächſt für die Bitte an die Regierung, daß dieſelbe uns einen Geſetzes-Entwurf vorlege, durch welchen mit Abänderung des §. 78. des Volksſchulgeſetzes die Leitung der Schulen den Behörden, die ſie jetzt haben, abgenommen und proviſoriſch in einem Collegium vereinigt werde, welchem der Auftrag gegeben würde, die Reorganiſation des geſammten Schulweſens raſch in die Hand zu nehmen.

Ich erlaube mir, bei dieſer Gelegenheit nur ein paar Worte auf die Abſchiedsrede, welche der Herr Prälat v. Faber im Namen der Geiſtlichkeit gegenüber der Schule gehalten hat. Er hat ſich bei dieſem Abſchiede berufen auf die Früchte, auf den Segen, welchen die Volksſchule von ihrer bisherigen Verbindung mit der Kirche dahinnimmt. Ich weiß dieſem gegenüber mir nur nicht zu erklären, warum das Verlangen nach Trennung, oder, wie Andere ſagen, nach Erlöſung der Schule von dieſer geiſtlichen Aufſicht ſo allgemein und unbedingt geweſen iſt. Denn glauben Sie nur nicht, meine Herren, daß es blos das Verlangen der Schulmeiſter war, von der Aufſicht der Pfarrer befreit zu ſein; die Schulmeiſter haben lange geklagt, Jahrzehente ſind ſchon darüber hingegangen, ſie ſind nicht erhört worden. Wäre es nicht das Bewußtſein des Volkes, daß auch die Schule von nun an auf ſich ſelbſt ſtehen und einzig und allein im Volke und im Zeitbewußtſein wurzeln müſſe, gewiß, dieſem Verlangen wäre nie entſprochen worden. Die Früchte, welche man von der Schule ſieht, ſind wahrlich nicht von der Art, daß ſie das Volk oder den Schullehrerſtand ſelbſt beſonders anhänglich an die bisherige Leitung machen könnten. Denn ſagen Sie nur, iſt es denn die bisherige ſogenannte religiöſe Erziehung in der Schule durch Catechismus- und Sprüchelernen, welche die Moral im Volke gebildet hat? Warum hört man denn gerade von der Prälatenbank ſo häufig Klagen über die Demoraliſation des Volkes? Wenn die Schule unter dieſer Leitung ſo ſegensreiche Früchte getragen hätte, könnte ja davon nicht die Rede ſein. In vielen Dingen aber, meine Herren, iſt die Schule ſeither eine Schule der Unwiſſenheit geweſen! Sie ſollten nur ſehen, wie der Gewerbeſtand gerade in Folge der Vernachläßigung der Schulbildung in Verlegenheit geräth, der niedere Gewerbeſtand, der vielfach nicht einmal im Stande iſt, blos ſein Hausbuch ordentlich zu führen, um Ueberſicht zu haben über das, wie er mit ſeiner Einnahme und Ausgabe ſteht. Das fällt Niemand zur Laſt, als unſerer bisherigen Leitung der Schule. Zwar iſt wohl vielfach geſagt worden, es müſſe das Rechnen und die Buchhaltung in der Schule eingeführt werden; wo iſt es aber geſchehen? Die Geiſtlichkeit hat es wohl

Digitized by Google

verſtanden, die Fenſter der Schule zu verſchließen gegen das Wehen des Zeitgeiſtes; aber gerade dieſer Hauch ſoll in die Schule eindringen und die Schulluft ſäubern; von dorther aber, von wo man ſich bisher ſo gewaltig dagegen verwahrte, können wir die Leitung einer neuen Lebensluft nicht erwarten, und darum ſcheiden wir wenigſtens, die wir für Freiheit und Selbſtſtändigkeit der Schule ſind, durchaus nicht mit Thränen.

Prälat v. Faber: Ich möchte nur einige Worte erwidern. Was ich von der Schule und ihrem Verhältniß zur Kirche geſagt habe, war keine Abſchiedsrede mit Thränen, ſondern blos eine Erklärung, welche ich der bisherigen Wirkſamkeit der Kirche auf die Schule ſchuldig zu ſein geglaubt habe. Ich habe nicht im Allgemeinen geſagt, daß die Einwirkung der Kirche auf die Schule ſegensreich geweſen ſei, ſondern ich habe anerkannt, daß ſie in vielen Fällen ſegenslos geweſen iſt. Ich kann mich aber damit nicht vereinigen, wenn man dem Verhältniß der Kirche zur Schule im Allgemeinen die Schuld beilegt, daß bisher nicht mehr gewirkt worden ſei.

Ob von denjenigen Schulen, an welchen Geiſtliche als tüchtige Schulmänner, gewiſſenhaft in Erfüllung ihrer Pflichten und human gegenüber den Schullehrern gewirkt haben, das Urtheil ſo allgemein gefällt werden kann, wie es der Herr Redner vor mir gethan hat, das will ich dem Urtheil des Volkes anheimgeſtellt ſein laſſen. Ich habe die lebhafte Ueberzeugung, daß, wenn das Volk im Allgemeinen darüber ſeine Wünſche und Anſichten kund geben würde, es gewiß die Verdienſte ſo mancher Geiſtlichen nicht verläugnen, ſondern dankbar anerkennen würde.

Kuhn: Ueber das Verhältniß der Kirche zur Schule habe ich eine ähnliche Anſicht, wie ſie vor mir von einem der Herren Prälaten ausgeſprochen worden iſt. Zwar nicht deßhalb hätte ich den Fortbeſtand der Verbindung beider gewünſcht, weil ſie einen und denſelben Zweck verfolgen, ich glaube, auch hier liegen die Zwecke beider ziemlich weit auseinander, obwohl ſie ſich gegenſeitig in die Hände arbeiten; die Hauptſache liegt für mich auf einer andern Seite. Die Schule iſt für mich nicht blos Unterrichtsanſtalt, ſondern vorherrſchend Erziehungsanſtalt, und wenn ſie als ſolche gedeihlich wirken ſoll, ſo darf der religiöſe Unterricht nicht blos ſo nebenher gehen, ſondern die Religion muß den Grundton der Erziehung und des Unterrichtes bilden, das religiöſe Moment muß die ganze erziehende Thätigkeit der Schule durchdringen. Dies iſt aber nicht möglich, wenn Kirche und Schule getrennt ſind. Mit denjenigen, welchen dieſe Trennung, ſo wie ſie in den Grundrechten ausgeſprochen iſt, ein freudiges Ereigniß iſt, ſtimme ich keineswegs überein. Sie wünſchen nicht, daß die Religion der Grundton in der Schulerziehung ſein ſoll, ſondern, wenn ich einen Redner vor mir richtig verſtanden habe, ſie wünſchen, daß die Schule von dieſer „dumpfen Luft" gereinigt werde. Meine Herren, es iſt für das Wohl der Staatsgeſellſchaft kein Gewinn, wenn unſere künftige Generation der Religion entfremdet, wenn ſie in ihrem religiöſen Glauben verflacht wird. Ich ſehe das Heil unſerer jetzigen Generation nur darin geſichert, daß die Religion wieder einen größeren Einfluß gewinne, als bis jetzt der Fall

Digitized by Google

war, und dieſer religiöſe Einfluß, meine Herren ſoll noch geſchmälert werden! Ich will das düſtere Bild nicht aufrollen, das düſtere Bild über den ſittlichen Werth der modernen Geſellſchaft, zu deſſen Anſchauung mir die Erſcheinungen der Gegenwart Gelegenheit gegeben haben. Ich will keine ſtatiſtiſchen Tabellen zu Hülfe rufen, mittelſt derer man ſonnenklar beweiſen könnte, daß der ſittliche Zuſtand der jetzigen Generation tief geſunken iſt, und geſunken iſt in Folge der Abnahme der Wirkſamkeit der Religion. Eine Sittlichkeit ohne Religion kenne ich nicht. Wenn ich des religiöſen Glaubens baar und ledig bin, dann werde ich, wenn ich anders konſequent auf meinem Unglauben fortfahren will, dann werde ich alles Andere thun, nur nicht ſittlich handeln, dann werde ich meinem egoiſtiſchen Triebe folgen, und den Gedanken an das Höhere als Verlockung einer dämoniſchen Macht zurückweiſen.

Mack: Noch einige Worte über das Verhältniß zwiſchen Kirche und Schule muß ich mir erlauben. Meine Herren, wie ſo vieles Andere, ſo iſt auch das richtige Zuſammenfügen der Lehrer mit den Geiſtlichen dem früheren Staatsprincipe nicht gelungen, und es konnte ihm auch nicht gelingen, denn was nur frei behandelt ſein will, das kann nicht wohl polizeilich traktirt werden. Die Kirche iſt nicht von der Schule getrennt, was nach der ſcharfen Bedeutung des Wortes ſo heißt; denn der Religionsunterricht iſt ihr nicht genommen worden. Verſuchen wir es, wie der Geiſtliche mit dem Religionsunterricht, der Lehrer mit den übrigen Gegenſtänden und der Staat mit der Oberaufſicht ſich zurechtfindet. Das Princip der Freiheit führe die zuſammen, welche das Princip der Bevormundung auseinander geriſſen hat.

Prälat v. Hafner: Auch ich, meine Herren, habe die Erſcheinung der Grundrechte mit Freuden begrüßt. Was die Beſtimmung derſelben betrifft, daß in Zukunft Kirche und Schule von einander getrennt ſein ſollen, ſo hat dieſe Beſtimmung nach meinen Erfahrungen auf der einen Seite eben ſo viel Jubel, wie auf der andern Seite Trauer hervorgerufen. Ich glaube beide Theile haben Unrecht, denn ich für meine Perſon wenigſtens halte eine vollkommene Trennung der Schule von der Kirche auch nach den Beſtimmungen der Grundrechte nicht nur nicht für abſolut geboten, ſondern ich halte ſie geradezu für unmöglich. Staat und Kirche machen an die Schule den gleichen Anſpruch und zwar mit Recht. Der Staat verlangt von der Schule allgemeine Bildung in ſo weit, daß die Jugend, wenn ſie in ein gewiſſes Alter tritt, fähig ſein ſoll, in's ſtaatsbürgerliche Leben überzugehen, und deſſen Pflichten zu übernehmen. Die Kirche dagegen verlangt von der Schule, daß ſie die Jugend in einem ſolchen Zuſtande an dieſelbe übergebe, daß ſie befähigt iſt zur Aufnahme der höhern Lehren der chriſtlichen Religion. Beide Zwecke werden weſentlich durch die gleichen materiellen Mittel erreicht, und Kirche und Schule können ſomit nicht ganz auseinander gehen. Was ſodann den Punkt betrifft, daß auch künftig der religiöſe Unterricht den Geiſtlichen verbleiben ſolle, ſo verſtand ſich dies ſo von ſelbſt, daß ein ernſtlicher Zweifel darüber wohl kaum ſtattfinden konnte. Ich laſſe mich

Digitized by Google

nicht darauf ein, alle die Vorwürfe zu beantworten, welche man der Kirche über ihre bisherige Beaufſichtigung der Schule gemacht hat, eine Beaufſichtigung, welche eigentlich eine Verwahrloſung geweſen ſein ſoll. Man hat dieſe Vorwürfe in neuerer Zeit oft und auch hier in dieſem Saale machen hören, obgleich zum größten Theile mit Unrecht, wie ich vollkommen überzeugt bin. Nicht nur ich für meine Perſon, ſondern ſehr viele, wohl die meiſten meiner Amtsgenoſſen können getroſt und ruhig von der Aufſicht über die Schulen Abſchied nehmen, und mit gutem Gewiſſen auf dieſen Theil ihrer bisherigen, nicht immer angenehmen, Laufbahn zurückblicken, und gewiß ſind auch unter dem ehrenwerthen Lehrerſtande viele, welche in die maßloſen Vorwürfe über Bedrückung und tyranniſche Aufſicht von Seiten der Geiſtlichen nicht einſtimmen, und welche es unedel finden, jetzt hervorzutreten mit Schmähungen gegen den geiſtlichen Stand, und ihn in Beziehung auf die Schulaufſicht ſo darzuſtellen, als ob er entweder aus Ignoranten oder aus Böswilligen beſtünde. Ich freue mich von Herzen über alle Vorzüge, welche die Grundrechte dem Schulſtande für die Zukunft einräumen, ja, ich hätte noch mehr gewünſcht, und mich noch mehr gefreut, wenn die Nationalverſammlung den Schullehrern nicht nur ſchöne Grundrechte, ſondern auch recht ſchöne Grundſtücke hätte decretiren können. Doch, es wird Sache des Staates und der Gemeinden ſein, dieſe Lücke auszufüllen, und es iſt eben ſo im Intereſſe dieſer, wie der Schullehrer zu wünſchen, daß eine durchgreifende Regulirung des Schulweſens, und namentlich des Volksſchulweſens, recht bald ausgeführt werde. Nur auf einen Punkt will ich noch aufmerkſam machen, nämlich auf die allzu ſanguiniſchen Hoffnungen, welche ſich die Männer der Schule von dem Einfluß der Schule auf das politiſche Leben und die politiſche Bildung unſeres Volkes machen. In ſo bewegten Zeiten, wie die gegenwärtigen, iſt es natürlich, ſeine Blicke auf die Jugend zu richten, und ich finde es auch natürlich und gerechtfertigt, wenn die Männer der Schule daran erinnern, nicht ohne hie und da zu erkennen zu geben, es ſei mit dem alten Volke nichts mehr anzufangen, daß der Jugend und der Schule die Zukunft angehöre. Was in dieſer Beziehung geſagt wird, iſt auch im Ganzen richtig; nur möchte ich bemerken, daß auf den eigentlichen politiſchen Geiſt des Volkes die Volksſchule nicht den Einfluß haben kann, welchen viele ſich davon verſprechen. Gerade in dem Alter, wo ſich das, was eigentlich den Staatsbürger macht, der Charakter, die politiſche Geſinnung bildet, kann die Schule keinen bedeutenden Einfluß mehr auf das Jugendleben ausüben, ſie hat in dieſer Zeit höchſtens noch Einfluß auf die intellektuelle Bildung. Das, was zur eigentlichen Bildung tüchtiger ſtaatsbürgerlicher Geſinnung gehört, hängt weit mehr ab von dem Geiſte, der in den Familien herrſcht, von dem Umgange und der Kameradſchaft der Jugend unter ſich, und am Ende von den Geſammtzuſtänden, den kirchlichen und bürgerlichen, des Volkes ſelbſt in denen die Jugend lebt. Nun möchte ich aber daran erinnern, wie gewöhnlich in ſolchen Zeiten der Erhebung der Blick ſich, was ich ganz natürlich finde, hauptſächlich auf die Bildung der Jugend hinlenkt. Ich möchte aber bitten,

Digitized by Google

nicht zu vergeſſen, wie ſchon oft in dieſer Sache ein großer Anlauf genommen wurde, der bald wieder zu Boden ſank. Ich erinnere in dieſer Beziehung nur an die großartigen Verheißungen, welche im Jahre 1793 von Frankreich ausgingen. Da ſollte eine Nationalbildung begründet werden, wie die Welt noch keine geſehen. Und was iſt daraus geworden? Es entſtand eine ſolche Verwahrloſung des Volksunterrichtes, daß man am Ende froh war an den gewiß in hohem Grade ungenügenden Einrichtungen, welche durch Napoleon für den Volksunterricht getroffen wurden. Ich wünſche und hoffe jedoch von der größeren Nachhaltigkeit des deutſchen Charakters, daß das, was man jetzt mit der deutſchen Schule vor hat, mehr für die Dauer werde begründet werden. Ich für meine Perſon, wünſche aufrichtig eine ſolche Volksbildung, wodurch es möglich wird, die allgemeinen Zuſtände immer mehr zu heben. Daß auch die Kirche dazu wird beitragen müſſen, werden ſelbſt diejenigen nicht in Abrede ziehen können, welche es ſo gar gerne ſehen würden, wenn die Kirche ganz von der Volksſchule wegkäme.

(Fortſetzung folgt.)

In dem Abdrucke meiner Abhandlung im Heft 1. d. J. ſind ſo viele Druckfehler, daß ich zu den von der verehrlichen Redaktion ſchon angezeigten noch eine Nachleſe halten muß. Unbedeutendere habe ich dabei ganz weggelaſſen.

Seite 9, Zeile 17 v. o. lies Oranienburg.
" 10, " 22 v. o. l. Folge den ſt. folgenden.
" 13, " 12 v. o. l. werde, bei ſt vor.
" 13, " 13 v. u. l. mit ſt. und.
" 18, " 1 v. u. l. Abſchluß ſt. Abfluß.
" 21, " 7 v. u. l. ſichereres ſt. ſicheres.
" 22, " 4 v. o. l. der ſt. die.
" 22, " 8 v. o. l. eine je größere Feindin ſt. ein je gr. Feind in.
" 22, " 11 v. o. l. nach denen ſt. deren.
" 22, " 14 v. u. l. Fleißverwedung ſt. Fleißverwendung.
" 28, " 18 v. u. l. beginnt mit „Setzen wir" ein neuer Satz.
" 29, " 8 v. u. l. geachtetſten.
" 30, " 10 v. o. l. der Wunſch.
" 31, " 10 v. o. l. können.
" 32, " 11 v. o. l. mußten.
" 33, " 11 v. u. l. Stempel ſt. Mangel.
" 41, " 9 v. o. l. die Koſt für den.
" 43, " 14 v. o. l. darin ſt. damit.
" 45, " 9 v. o. l. da war es.
" 48, " 18 v. o. l. Beiden gemeinſam ſt. bei den gemeinſamen.
" 50, " 15 v. o. l. Freiheitsdurſte.
" 53, " 15 v. o. l. vorangehenden ſt. vorangeſandten.

Wiesbaden. C. G. Firnhaber.

Zur Entſchuldigung dieſer auffallenden Fehlerzahl möchte dienen, daß nicht nur, wie ſchon geſagt, der Herausgeber durch dringende Berufsgeſchäfte, ſondern auch die Verlagshandlung durch die im Januar ſich häufenden Arbeiten an der Reviſion der erſten Bogen verhindert war. Einen Theil der Schuld dürfte aber wohl auch die ausnehmend feine Perlſchrift des Manuſcripts mittragen. Die Redaktion.

Digitized by Google

I. Abhandlungen.

Pſychologiſch-pädagogiſche Betrachtungen.

Von G. L. Seeger, Profeſſor an der Realſchule zu Stuttgart.

Wenn wir in der Werkſtätte unſeres Geiſtes umherſchauen, ſo überzeugen wir uns bei einiger Aufmerkſamkeit alsbald, daß derſelbe die lebensvolle Einheit manchfaltiger Vermögen iſt, die im Weſen nichts anders, als die verſchiedenen Erſcheinungsweiſen und Aeußerungen einer und derſelben Grundkraft ſind; wir ſehen daß jedes dieſer Vermögen Grund und Zweck der andern, und die Einheit ſelbſt der beſeelte und beſeelende Mittelpunkt des geiſtigen Einzelweſens, ebenſoſehr das gemeinſchaftliche Produkt aller Vermögen, als deren Hervorbringer, Träger und Lenker iſt. Unſer Geiſt iſt alſo, — möge das Wort auch durch häufigen Mißbrauch an Credit etwas verloren haben, es gibt kein beſſeres, — ein Organismus. Denn darin beſteht ja eben das Weſen eines Organismus, daß ſein Leben Grund und Zweck ſeiner Verrichtungen iſt. Freilich unterſcheidet ſich unſer Geiſt von allen andern uns bekannten Organismen und bekundet ſich als einen höheren dadurch, daß er weiß um das was er iſt und thut, daß er mit Freiheit ſeinen Geſetzen gemäß oder zuwieder handeln kann, und daß er bei der Vielheit ſeiner Fähigkeiten, Zuſtände und Thätigkeiten ſich als das beharrlich eine und gleiche Ich kennt. Iſt aber einmal unſer geiſtiges Sein ein organiſches, ſo wird es auch in gewiſſen allgemeinen Beſtimmungen ſelbſt den niedern Organismen ähnlich ſein, die ſomit, gerade in dieſen allgemeinen Beſtimmungen

Digitized by Google

als die natürlichen Typen und Wegweiſer zur Erkenntniß der höhern betrachtet werden können. Die Aehnlichkeit bietet ſich indeß ungeſucht dar. Wir unterſcheiden bei unſerem Körper drei Hauptthätigkeiten: Die bildende, wodurch er ſich nährt und erhält, wächſt und gedeiht; die Bewegungsthätigkeit, wodurch er die Zwecke erfüllt, die ſeine Natur oder ein höherer Gebieter ihm ſetzt; die empfindende, wodurch er der eigenen, von innen oder außen her bewirkten Zuſtände zu Luſt oder Unluſt inne wird. Entſpricht dieſer Unterſcheidung auf Seiten des Geiſtes nicht die gewöhnliche Eintheilung ſeiner Vermögen in Erkenntniß-, Willens- und Gefühlsvermögen? Und wir können, wenn wir den Blick auch noch ſo ſehr ſchärfen, keine paſſendere finden. — Die Erkenntnißthätigkeit iſt offenbar nichts anders, als die nach innen bildende, wodurch das Ich, der denkende Geiſt, ſich ſeinen geiſtigen Leib, ſein Gedankenreich, den kleineren oder größeren Inhalt und Umfang ſeiner Lebensſphäre ſchafft; die Willenskraft die nach außen wirkende, welche für die niedern und höhern Bedürfniſſe und Zwecke ſeines Lebens zu arbeiten hat; das Gefühlsvermögen endlich dasjenige, wodurch die Seele ihrer eigenen theils äußerlich, theils innerlich bedingten Zuſtände inne wird zu Freud und Leid. Und wie der Körper im Dienſt des Geiſtes ſteht, der niedere Organismus in dem des höhern, ſo ſteht auch unſer Geiſt in eines „größern Herren Pflicht,“ der individuelle, endliche, beſchränkte in der des unendlichen Geiſtes, welcher durch die Vernunft mit ihren Ideen unſerer Erkenntniß-, Willens- und Gefülsthätigkeit nach Form und Inhalt das Regulativ ihrer Wirkſamkeit gibt.

Das Erkennen.

Der Geiſt bedarf zu ſeinem Leben, ſeiner Entwicklung und Unterhaltung ſo gut der Nahrung, als der Körper. Die allgemeinen inneren Anſchauungsformen, die allgemeinen Verſtandesbegriffe oder Kategorieen und die Ideen der Vernunft verlangen ihren konkreten Inhalt, ihre Erfüllung, um ſich wirkſam erweiſen und zu einem wirklichen individuellen Geiſtesleben ſich entfalten zu können. Sie ſind, was der Keim im Samenkorn, der zu ſeiner Verwirklichung dringt, hiezu aber beſtimmte äußere Be-

Digitized by Google

dingungen vorausſetzt und Nahrungsſtoffe fordert, welche die aufſprießende Pflanze zu ihrem Verbrauche verarbeitet. Sie, die Ideen u. ſ. w. müſſen verſinnlicht, und die der Erkenntniß von außen ſich darbietenden Gegenſtände müſſen aufgenommen, verarbeitet, verallgemeinert, vergeiſtigt werden. Darin, in Verſinnlichung des Geiſtigen einerſeits, und Entſinnlichung des Sinnlichen andrerſeits beſteht das Werk der Erkenntniß, unſeres Geiſtes Ernährungsproceß. Und die einzelnen Verrichtungen die hiebei ſtattfinden, ſind durch zwei Grundthätigkeiten bedingt die bei allen wiederkehren: Auflöſung und Verbindung, Analyſe und Syntheſe, von denen Göthe im 50. Band ſeiner Werke S. 193 ſagt, daß ſie wie Ein- und Ausathmen zuſammen das Leben der Wiſſenſchaft machen, immer pulſirend, niemals getrennt, einander ſtets bedürfend, bedingend und fordernd.

Faſſen wir die einzelnen Verrichtungen ſelbſt näher ins Auge, ſo iſt auffallend, wie den drei Stufen der leiblichen Ernährung: der Verdauung der Nahrungsſtoffe, ihrer Verwandlung in menſchliches Blut und der Verwandlung des Bluts in die Natur jedes beſonderen Glieds im Gebiet des Geiſtes die drei Hauptſtufen der Erkenntnißthätigkeit entſprechen: das ſinnliche Wahrnehmen mit der einbildenden, haltenden und erneuernden Thätigkeit, die Begriffsbildung und das freie Denken.

Der wahrnehmende Geiſt wendet ſich willkürlich oder unwillkürlich zuerſt hinaus nach der äußern Welt, um ſeine Nahrung zu holen, und überläßt ſich, alle Sinne erſchließend, ihrer Betrachtung um ſich ihres Beſtandes zu verſichern und die einzelnen Gegenſtände nach ihrer Wirklichkeit zu erfaſſen. Aufmerkſamkeit iſt der Anfang aller Erkenntniß, aller Bildung. Das ſo Angeſchaute wird hereingefaßt und eingebildet aus der äußern Welt, aus der Herrſchaft der Schwere und Maſſe heraus auf den Grund und Boden der innern Welt gleichſam projicirt und zur Vorſtellung erhoben. Und der aufmerkſame Geiſt ruht nicht bis das innere Bild den nöthigen Grad von Klarheit, Beſtimmtheit und Lebhaftigkeit hat und nach allen Seiten mit dem Gegenſtande übereinſtimmt. Als Gedächtniß feſſelt er die flüchtigen Geſtalten, als reproductive Einbildungskraft erneuert er ſie, indem er ſie zugleich nach ſeinen bekannten Aſſociations-

Digitized by Google

geſetzen verknüpft. Dieſe Verknüpfung geſchieht vorerſt nur in ſinnlicher Weiſe, nach einer von den Gegenſtänden herwirkenden äußeren Geſetzlichkeit, nach ihrer Verbindung in Zeit und Raum nach Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, oder nach einer durch vorherrſchende Empfindungen veranlaßten Gruppirung. Doch hat der Geiſt hiemit bereits einen innern erkenntnißartigen Beſitz gewonnen. Seine Anſchauungsformen, ſein ideelles Raum- und Zeitgebiet iſt mit Vorſtellungen erfüllt. Das Gedächtniß hält ſie beiſammen in dem dunkeln Grunde ſeiner Bildungsſtätte; die reproductive Phantaſie bringt ſie für den Bedarf wieder und immer wieder an das Licht des Bewußtſeins, je nachdem die Aufmerkſamkeit mit oder ohne Abſicht den Strahl deſſelben auf ſie leitet; und die Verknüpfung, obwohl vorerſt nur ſinnlich iſt nicht blos dadurch wichtig, daß durch Uebertragung der räumlichen und zeitlichen, überhaupt der ſinnlichen Verhältniſſe der Dinge in die innere Welt des Geiſtes dieſe ein vollkommeneres Abbild der äußeren wird, ſondern für die geiſtige Oekonomie insbeſondere dadurch, daß der gewonnene Beſitz ſchon mehr den Charakter der Erkenntniß erhält — denn Zuſammenhang und Ordnung iſt der Erkenntniß weſentlich, und jene Verknüpfung macht den Anfang hievon, — und daß dem Geiſte die Möglichkeit wird, in dem Gewimmel der Vorſtellungen eher ſich ſelbſt zurechtzufinden ſie zu beherrſchen und weiter zu verarbeiten.

Die Nothwendigkeit einer weiteren Verarbeitung aber beweist ſchon der Umſtand, daß die Vorſtellungen dem Gedächtniß abhanden kommen können. Daraus geht hervor, daß die Erhebung der Anſchauungen zu Vorſtellungen noch nicht die vollſtändige Bewältigung derſelben iſt, daß ſie auch auf geiſtigem Grund und Boden noch etwas Aeußerliches und darum Verlierbares ſind. So befriedigend alſo auch für den Augenblick dem Geiſte das bisher Errungene iſt, wie dem Hungrigen die Sättigung, genügend iſt es nicht eben deßwegen, weil es unzuverläſſig iſt, und der Geiſt deßhalb doch noch in die Gefahr der Nahrungsdürftigkeit gerathen könnte. Es könnte aber noch viel eher die entgegengeſetzte Gefahr entſtehen. Denn weil die Vorſtellungen dem Geiſte immer noch als für ſich ſeiende, fremde

Digitized by Google

Weſenheiten gegenüberſtehen, ſo könnte es auf der andern Seite geſchehen, daß die Zahl derſelben bis zur Verwirrung ſich häufte, und die Uebermacht des Stoffes den Geiſt gleichſam erſtickte. Völlige Beherrſchung des Stoffs iſt ſo lange nicht möglich, als die Vorſtellungen noch ſelbſtſtändige Einzelnheiten ſind, die dem Geiſte gegenüber ihre beſondere, nur von außen überkommene Geltung haben.

Ihre weitere Verarbeitung beſteht nun eben darin, daß ſie als einzelne, für ſich ſeiende, gegenſtändliche, fremde aufgehoben und durch innigere Betheiligung des Geiſtes in geiſtige Subſtanz verwandelt werden, wie die leiblichen Nahrungsmittel durch Austilgung ihrer beſonderen Eigenthümlichkeit und durchdringende Betheiligung des leiblichen Lebens in einen lebendigen Beſtandtheil des Körpers, in Blut, verwandelt werden. Den nächſten vorbereitenden Schritt hiezu thut der Geiſt durch Erzeugung der ſogenannten Gemeinbilder, durch Zuſammenfaſſen und Feſthalten der allgemeinen Umriſſe, der charakteriſtiſchen, am auffallendſten hervortretenden gemeinſamen Merkmale. Dieſe Gemeinbilder, wie Stein, Pflanze, Thier, Menſch, Haus, Tiſch, Pferd, Blume 2c. ſind ſchon geiſtigere Producte; ſie ſind durch ſelbſtthätigere Betheiligung des Geiſtes entſtanden, indem der Geiſt es iſt, der die gemeinſamen Merkmale zuſammenfaßt, und ſie ſind ſomit als ſeine eigenen Gebilde, ihm auch nicht mehr ſo fremd und äußerlich wie die Einzelvorſtellungen und bewähren ihre geiſtigere Natur eben dadurch, daß ſie allgemein ſind, denn Allgemeines, Weſentliches, Bleibendes, Ewiges iſt das Element des Geiſtes. Daher beginnt mit dieſen Gemeinbildern auch ſchon ein freieres geiſtiges Leben. Es kommt nun weit mehr, als durch die blos ſinnliche Verknüpfung, Ordnung in ſeine innere Welt; die einzelnen Vorſtellungen werden unter die allgemeinen ſubſumirt; dieſe vertreten vorläufig die Stelle der Gattungs- und Artbegriffe und bilden die Grundlage der erſten Urtheile. Aber die Gemeinbilder ſind von dem Aeußeren der Dinge abſtrahirt; ſie ſind nicht in das innere Weſen derſelben eingedrungen; darum ſind ſie oberflächlich und unbeſtimmt und deßhalb ungenügend.

Soviel alſo auch mit dem Bisherigen von der bildenden

Digitized by Google

Thätigkeit des Geiſtes geleiſtet iſt, es iſt damit nur ſoviel erreicht, als im leiblichen Bildungsproceß mit der Verarbeitung der Nahrungsmittel bis zu dem Punkte, wo die Verwandlung in Lebensblut beginnen ſoll. Die Vorſtellungen müſſen zu Begriffen erhoben, die wandelbaren Erſcheinungen müſſen auf allgemeine Regeln, Geſetze und Grundſätze zurückgeführt und hiemit gründliche Kenntniſſe erworben werden. Begriffe, Regeln, Geſetze, Grundſätze, Kenntniſſe ſind erſt das eigentliche Lebensblut des Geiſtes, die brauchbaren Elemente woraus ein geſunder wahrhaft freier Organismus des Wiſſens ſich geſtaltet, der ein weſentliches Erforderniß edler menſchlicher Bildung iſt.

Nachdem nämlich im Erzeugungsprozeß der Gemeinbilder aus dem Stoffe der Vorſtellungen gleichſam das Gröbſte ausgeſchieden iſt, fährt der Verſtand mit unwiderſtehlicher Kraft im Werke der Entſtoffung fort. Mit allen ihm zu Gebot ſtehenden Kategorieen: Subſtanz und Accidenz, Erſcheinung und Weſen, Inhalt und Form, Kraft und Aeußerung, Gattung und Art, Einheit und Vielheit, Perſon und Sache, Urſache, Wirkung und Wechſelwirkung, Zweck und Abſicht, Bedingung und Mittel, Geſinnung und That u. ſ. w. u. ſ. w. rückt er gegen die Dinge an, ergreift ſie, wo ſie nur immer zu ergreifen ſind und ruht nicht, bis er nach durchdringender Scheidung des Weſentlichen von dem Unweſentlichen ſie begriffen, bis er durch vollſtändige geiſtige Nacherzeugung von ihrem wahren Weſen ſich überzeugt, bis er die ſinnvolle geiſtige Einheit einer Manchfaltigkeit, ein inhaltsreiches, beſeeltes Allgemeines, den Begriff, geſchaffen hat, der nun, als etwas durchaus Gedachtes, ein dem Geiſte Gleiches und Angehöriges, ſein lebendigſtes Eigenthum iſt. Ebenſo gewinnt der Verſtand aus ganzen Reihen und Compleren von Erſcheinungen durch ſeine Scheide- und Verbindungskunſt mittelſt der Kategorieen allgemeine Grundſätze, Regeln und Geſetze und hiemit einen Reichthum von Kenntniſſen, die nicht als äußerlicher und todter Schatz in ihm liegen, ſondern als eins mit dem Geiſte auch alle Bewegungen ſeines Lebens begleiten. Das Gedachte iſt daher auch dem Gedächtniß weniger verlierbar; es wäre unverlierbar, weil der Inhalt eins iſt mit der haltenden Kraft; aber dieſe Kraft des beſchränkten Men-

Digitized by Google

ſchengeiſtes hat ſelbſt ihr von Natur beſtimmtes Maß, das bei aller Anſtrengung dem Einen mehr, dem Andern weniger zu faſſen und zu bewahren geſtattet. — Die reproduktive Phantaſie arbeitet fort. Aber ihre Thätigkeit iſt nur die eines Hilfs- und Vorarbeiters. Der Verſtand, als Herr und Meiſter, ſchafft, ſtatt der unvollkommnen ſinnlichen Verknüpfung der Vorſtellungen, eine höhere Ordnung. Durch die Kategorieen von Gattung und Art, Urſache und Wirkung u. ſ. w. förmlich ſyſtematiſirt, bilden die Begriffe ein vielfach verzweigtes Geäder, deſſen einzelne Theile alle in dem innigſten Zuſammenhange ſtehen. Und durch die ſtete Beziehung des Geiſtes zur Außenwelt, durch deren fortwährende Aufforderung in beſtändiger Thätigkeit, in unausgeſetzter Strömung erhalten, ſind ſie jeden Augenblick bereit, in allen Gebieten und Verhältniſſen des Lebens ſich zu entwickelten organiſchen Gebilden des Geiſtes, zu Urtheilen und Schlüſſen zu entfalten.

Nichts von allem was die Außenwelt dem Geiſte bietet, kann der Kraft des Verſtandes widerſtehen. Den merkwürdigſten Beweis hievon geben die Begriffe der ſinnlichen Einzelheit und der ſie bedingenden Raumformen. — Die Sinnenwelt beſteht aus einer unendlichen Menge einzelner Dinge und Weſen von beſtimmten Formen. Zahl und Größenform machen oft den Hauptwerth derſelben aus, oder ſie ſtehen in inniger, nothwendiger Beziehung zu den andern weſentlichen Merkmalen und Beſtandtheilen der Dinge. Der Verſtand muß ſich alles Ernſtes damit befaſſen. Was kann nun aber ſeinem Geſchäfte, der Verallgemeinerung und Vergeiſtigung des ſinnlich Einzelnen mehr widerſtreben, als der ſchroffſte Gegenſatz des Allgemeinen, die ſtarre Einzelnheit ſelbſt? Dennoch zwingt er ſie, indem er durch Abſtraction von ſämmtlichen Merkmalen der Dinge, dieſe zu gänzlich eigenſchaftsloſen, alſo allgemeinen Eins macht, von denen jedes iſt was das andere, ein inhaltsloſes Eins. Und obwohl dieſe Eins aller eigenen Entwicklung und Beziehung an und für ſich unfähig ſind (weil ſie nichts enthalten, das entwickelt und bezogen werden könnte), alſo auch ein Syſtem innerlich verbundener Wahrheiten, das aus ihnen ſelbſt heraus ſich entwickelte, rein undenkbar iſt, ſo weiß er doch Bewegung in dies Schatten-

Digitized by Google

reich zu bringen, indem er durch ſeine Quantitätskategorie von Einheit und Vielheit, Zahl und Anzahl, Vermehrung und Verminderung Unterſchiede zu ſetzen vermag, auch wo keine ſind, damit alle möglichen Combinationen veranſtaltet und ein ſtattliches Gebäude von Aufgaben zuſammenſetzt, zu deren Löſung er ſich ſeiner Regeln bedient, die er ſich aus den verſchiedenen Fällen abgeleitet hat. — Punkt, Linie, Fläche, Körper ſind zwar Begriffe, nicht inhaltslos, wie die Eins, aber ſo mager und dürftig, daß ſie für ſich allein wahrlich auch kein fruchtbares Feld von Wahrheiten abgeben könnten. Aber auch ſie verſteht der denkende Geiſt durch Anwendung ſeiner Kategorie der Gleichheit und Ungleichheit ſo zu behandeln, daß er aus etlichen Grundſätzen, die er als autokratiſcher Geſetzgeber voranſtellt, ein herrliches Syſtem von Lehrſätzen und Aufgaben auferbaut, indem er alle die möglichen Verhältniſſe die bei jenen Begriffen gedacht werden können, benützt und in Form einer Schlußreihe von den einfachſten zu den zuſammengeſetzteſten Wahrheiten fortſchreitet. So entſteht die Mathematik, ein Meiſterwerk des abſtrahirenden und combinirenden Verſtandes (denn mit geringem Material Vieles und Treffliches auszurichten, iſt die ſchönſte Probe der Meiſterſchaft). Damit, mit Lehrſatz Formel und Conſtruction weiß er wie die Spinne die Gegenſtände ihrer Jagd mit ihrem Gewebe, die ſinnlichen und lebloſen Dinge in ſeine Gewalt zu bekommen, um hernach aus ihnen deſto ſicherer ihren etwaigen geiſtigen Gehalt zu gewinnen, der durch Zahl und Form darin gebunden iſt.

So vollbringt mit ſiegreicher Macht und Geſchicklichkeit der Verſtand ein Hauptgeſchäft im Ernährungsproceß des Geiſtes, das der Entſinnlichung und Vergeiſtigung der ſinnlichen Außenwelt.

Aber die wenigſten Begriffe werden unmittelbar durch eigene Abſtraction gewonnen. Die meiſten kommen durch Tradition, durch mündliche oder ſchriftliche Mittheilung an uns. Es findet nämlich in der geiſtigen Welt dieſelbe beſtändige Strömung, dasſelbe unausgeſetzte, wechſelſeitige Ab- und Zufließen der Lebenselemente von Individuum zu Individuum ſtatt, wie in der Körperwelt ein fortwährendes Strömen der Luft und der Gewäſſer, des Lichts und der Wärme, der Elektricität und des

Digitized by Google

Magnetismus, von Ort zu Ort, von Körper zu Körper. Dieſe durch Tradition an uns gebrachten Begriffe ſchließen ſich ungehindert an die ſchon vorhandenen an, wenn ſie der Stufe unſerer Geiſtesbildung gemäß ſind und mit dieſer in naher und leicht faßlicher Beziehung ſtehen. Denn jeder Begriff hat das Beſtreben, ſich in möglichſt vielen Colonien anzuſiedeln, wo er immer den Sinn für ſich erſchloſſen findet. Und der Drang des Geiſtes, ſich damit zu bereichern und ſein eigenes Leben zu fördern, kommt ihm entgegen und überhebt ihn aller Formalitäten ſein Bürgerrecht geltend zu machen. Iſt der mitzutheilende Begriff aber völlig neu, oder ſteht er zu den bereits vorhandenen Begriffen nur in einer ferneren Beziehung, ſo muß er, um verſtanden und in das Leben des Geiſtes aufgenommen zu werden, den Weg durch die Anſchauung, Veranſchaulichung nehmen. Begriffe, die wir uns nicht vorſtellig und aus den Vorſtellungen durch die Selbſtthätigkeit des Verſtandes in uns nicht wiedererzeugen können, vermögen auch nicht Wurzel zu faſſen und in Fleiſch und Blut überzugehen. Sind ſie aber nicht einmal der Bildungsſtufe des Geiſtes angemeſſen, ſo werden ſie ohnehin nicht angenommen, oder wenn ſie durch Ueberreizung der Kräfte doch hereingenöthigt werden, ſo wirken ſie zerſtörend, wie allzuſtarkes Getränke in einem unentwickelten oder ſchwächeren Körper. Warum denn aber hereinzwängen?! Bietet doch auf jeder Geiſtesſtufe eine Fülle paſſender Begriffe von ſelbſt ſich dar.

Man muß ja vielmehr eine Hauptſorge daraus machen, daß man außer dem „nihil humani a me alienum puto“ (im weitern Sinn des Worts) auch das „non multa sed multum“ bei ſich in Anwendung bringe. Denn es iſt für den Menſchen von gleich großer Wichtigkeit, einerſeits darauf Bedacht zu nehmen, daß kein allgemein wichtiges Gebiet der menſchlichen Lebensthätigkeit ihm gänzlich fremd und ferne bleibe, damit ihm gleichſam kein weſentliches Glied des Lebens fehle, — andererſeits aber auch wohl zu bedenken, daß richtige Bemeſſung der eigenen Faſſungskraft, Selbſtbeſchränkung und Vermeidung aller kraftzerſplitternden Vielwiſſerei und concentrirtes Anbauen auf geeignetem Felde unerläßliche Bedingung des geiſtigen Wohlſeins iſt.

Digitized by Google

Trotz dieſer Einſchränkung iſt es eine endloſe, durchs ganze Leben hindurch fortdauernde Aufgabe, zu den erworbenen Begriffen neue und immer neue hinzuzufügen und dem Syſtem derſelben am rechten Orte einzuverleiben. Und nicht einmal damit iſt genug gethan. Die alten, längſt gewonnenen Begriffe ſelbſt wollen durch ſtete Wiederholung befeſtigt und erhalten und müſſen fort und fort gereinigt, geklärt, nach Inhalt und Umfang bereichert und erweitert werden. Die Begriffe der Mathematik machen hier freilich eine Ausnahme; einmal abſtrahirt ſind ſie auch ein für allemal fertig und der Verſtand hat es fortan nur mit ihren Combinationen in ſeinem ideellen Raum- und Zeitgebiet und mit der Anwendung derſelben auf die Fälle der Wirklichkeit zu thun. Immerhin ein unermeßliches Feld! Aber die Begriffe aus allen andern Gebieten ſind an und für ſich ſelbſt ſchon einer fortwährenden Vervollkommnung fähig und bedürftig. Je höher die Stufe der Lebendigkeit und Geiſtigkeit, deſto höher die Bildungs-Fähigkeit und Bedürftigkeit. Es iſt eine große Arbeit für den Einzelnen, bis zu dem Standpunkt der Bildung, auf dem ſein Zeitalter angelangt iſt, in ſeinem Theil ſich zu erheben, und über dieſer Pflicht ſteht die noch größere, mit der ganzen Generation darauf hinzuwirken, daß der Standpunkt ſelbſt womöglich noch höher hinaufgerückt werde.

Dieſe nothwendige Bereicherung und Erweiterung ſeiner Begriffe führt ihn von ſelbſt zu fortgeſetzter, aufmerkſamer und fleißiger Beobachtung der ſinnlichen und geiſtigen Welt. Deſſenungeachtet kommt er ſehr leicht in die Gefahr theoretiſcher Einſeitigkeit. Der Verſtand befriedigt ſich ſo gerne durch ſeine abſtracten Begriffe, genügt ſich in ſeinem Wiſſen und verachtet „die ſchlechte Wirklichkeit mit ihren Unweſentlichkeiten.“ Wenn aber irgend Etwas, ſo ſtraft ſich dieſe Verachtung auf die empfindlichſte Weiſe. Der Menſch wird unpraktiſch, unbeholfen, untauglich fürs äußere Leben und kommt in jenen unglücklichen Zuſtand, der ihm den ſchweren Seufzer auspreßt: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen!“ Bildung fürs innere und fürs äußere Leben muß bei dem ſinnlich geiſtigen Weſen ſich gegenſeitig entſprechen. Wo nicht, ſo kommt Disharmonie in den ganzen

Digitized by Google

Organismus ſeines Geiſtes, wodurch ihm das Leben verkümmert wird. — Der natürliche Verlauf unſerer geiſtigen Bildungsthätigkeit bringt es von ſelbſt mit ſich, daß die Begriffe, wie ſie vom Sinnlichconcreten herkommen, ſo auch wieder zum Sinnlichconcreten hinſtreben; nur Verirrung ſchneidet den Lauf ab. Was Göthe vom Element des Waſſers ſingt: vom Himmel kommt es, zum Himmel ſteigt es, und wieder nieder zur Erde fällt es, ewig wechſelnd," das gilt auch in ihrer Weiſe von den Begriffen; es iſt ein ewiger Kreislauf vom Sinnlichen zum Geiſtigen und von dieſem wieder zu jenem. Die Begriffe verlangen immer wieder ſinnliche Einkleidung und Darſtellung, ſie ſind ihrer Natur nach praktiſch und fordern Verwirklichung und Anwendung. Mittel zur Erbauung des innern geiſtigen Lebens zu ſein, das iſt der eine Hauptzweck derſelben; der andere iſt der, Hauptmittel zum Verkehr mit der Außenwelt, zur Einrichtung des äußeren Lebens zu ſein. Theorie und Praxis ſind die zwei zuſammengehörigen, in einem geſunden geiſtigen Organismus unzertrennlichen Seiten des Begriffs. Die eine begehrt die andere; wer den Gang der Natur verfolgt, wird finden, daß die eine von ſelbſt auf die andere hinweist und hinführt. Darum wenn du Etwas gelernt, dieſen oder jenen Begriff gewonnen haſt, ſiehe, von jedem triffſt du in der Welt tauſend und aber tauſend Modificationen, gehe hin und lerne ſie kennen und ſammle dir einen reichen Schatz von Erfahrungen darüber, damit du auch in deinem äußeren Lebensgebiete ſo einheimiſch werden kannſt, daß du mit richtigem Takt dich in ihr bewegſt und es dir wohl darin iſt. Erſt nachdem der Menſch Begriffe hat, kann er ja recht Erfahrungen ſammeln; ohne ſie tappt er im Finſtern und verwechſelt Unweſentliches mit Weſentlichem; mit ihnen geht er offenen Auges in der reichen Erſcheinungswelt umher und erblickt die Dinge als das, was ſie ſind, als die unendlich mannigfaltigen Formen ſeiner Begriffe; ſein Beobachten und Forſchen iſt nun, ſo zu ſagen, ein beſtändiges Wiedererkennen und hat auch die Luſt und Freude des Wiedererkennens. Aber zum voraus, zugleich mit dem Begriff, a priori kennt er deſſen verſchiedene Wirklichkeitsformen nicht, er muß ſie ſuchen, und auch dieſes Suchen will gelernt ſein. Ebenſo

Digitized by Google

frage du immerhin bei Allem, was du lernſt: „Wie entſteht es, wie macht man es, und wozu kann man es brauchen?“ Stelle auch Verſuche an, es zu erzeugen, nachzumachen, und anzuwenden, wo es angeht. Nichts iſt natürlicher, als dieſes Fragen und Verſuchen, es iſt nothwendig zur Harmonie deines innern und äußern Lebens, nothwendig zu deinem Lebensglück. Laſſe auch deiner produktiven Phantaſie ihren Spielraum und bilde mit freien Zuſammenſetzungen mittelſt der aus der Wirklichkeit entlehnten Farben eigene Modifikationen deiner Begriffe zu dieſem oder jenem praktiſchen Zweck. Dazu biſt du gleichfalls von der Natur angewieſen. — Wahrlich Nichts hat unſerem Vaterlande mehr geſchadet, als die theoretiſche Einſeitigkeit ſeiner Gelehrten und Beamten, und es iſt kein Heil zu erwarten, ſo lange der Unterricht in heilloſer Geringſchätzung und Vernachläßigung der praktiſchen Seite des Verſtandes beharrt. Damit iſt jedoch keineswegs geſagt, daß wir einem unnatürlichen Uebergewichte des letztern nur im mindeſten das Wort reden möchten.

Weit größer, als die Gefahr der Einſeitigkeit des theoretiſchen oder des praktiſchen Verſtandes, iſt aber diejenige, die aus den Gegenſätzen der Verſtandeskategorieen, ſowie aus denen der objektiven Welt für den geiſtigen Organismus entſtehen kann. Der Verſtand bewegt ſich durchaus in ſcharfen Gegenſätzen und hat die angeborne Neigung, ſie aufs ſtrengſte aus einander zu halten. A und non A, Endliches und Unendliches, Körper und Geiſt, Denken und Sein, Freiheit und Nothwendigkeit, Leben und Tod, Gut und Böſe u. ſ. w. u. ſ. w. ſind ihm unvereinbare Widerſprüche. Wie ſollte er dieſe auch zuſammenreimen, ohne mit ſeiner innerſten Natur als der abſtrahirenden Denkkraft ſelbſt in Widerſpruch zu gerathen. Und da er ſie überall in der Welt wiederfindet, ſo hält er ſich um ſo mehr für gerechtfertigt und ſteift ſich darauf als einen unumſtößlichen Beweis ſeines Rechthabens. Der Umſtand, daß ſolche entgegengeſetzte Beſtimmungen in einem und demſelben Weſen doch zuſammen vorkommen, macht ihn nicht irre, obwohl es ihm ſonder- und wunderbar erſcheint, wie ſolches möglich ſein ſoll; er nimmt ſeine Zuflucht zu ſeinen Inſofern und Inſoweit und beruhigt ſich wieder. Das Räthſel

wird aber dadurch natürlich nicht gelöſt, und es kann nicht anders ſein, es muß durch dieſe Gegenſätze ein Zwieſpalt, eine Zerriſſenheit in den Organismus des Geiſtes kommen, die alles Lebensglück zu zerſtören droht und in dem Menſchen die tiefſte Sehnſucht nach Hilfe, nach Erlöſung aus ſeiner Bedrängniß hervorruft. Die wohlthätigſte Kraft, wenn ſie eigenſinnig und ſtörriſch in ihrem Thun verharrt, wirkt am verderblichſten. Eigenſinnig und ſtörriſch, wenn doch die Natur des Verſtandes es mit ſich bringt? Nun — der Verſtand bekommt doch jezuweilen Anwandlungen des aufrichtigen Bekenntniſſes, daß ſeine Inſofern nicht viel taugen; und da fragt es ſich denn, ob er ſich zu bekehren Luſt hat, oder nicht. Denn, ſowie die verderblichen Wirkungen ſich kund geben, offenbart ſich auch eine höhere Kraft, ſie zu tilgen. Dieſe höhere Kraft iſt die Vernunft mit der Idee des Abſoluten und den daraus fließenden Ideen alles Wahren, Schönen und Guten. Die Zumuthung an den Verſtand, daß er ſich bekehren ſolle, will nichts Anderes ſagen, als daß er vernünftig werden, der Vernunft ſich fügen ſolle.

Die Vernunft iſt die höchſte Potenz der menſchlichen Geiſteskraft, der Centralnerv des ganzen geiſtigen Organismus. Sie iſt von Anfang an das wirkende, treibende, entwickelnde und leitende Princip, und das einigende Ziel, auf das alle Vermögen und Thätigkeiten des Geiſtes hinſtreben, wenn der Menſch nicht thörichterweiſe die Ordnung ſtört. Die Vernunft hat auch den Verſtand mit ſeinen Gegenſätzen hervorgetrieben, um ſie nach Erfüllung ihres Zwecks, nach ſcharfer Auffaſſung der Erſcheinungswelt, wieder in ihrer oberen Region aufzulöſen und die bedrohte Einheit wieder herzuſtellen.

In der Idee des Abſoluten ſind alle Gegenſätze aufgehoben, und durch ſie verſchwindet aller Zwieſpalt, wo er ſich findet. Durch ſie und aus ihr hat der verſtändig vernünftige Menſch die Welt zu betrachten. Er ſoll, er muß das thun, wenn er ſeiner Natur nicht ungetreu werden will; denn ſein ganzes Weſen iſt in dieſer Idee gegründet, und die Idee verlangt, wie die Kategorieen des Verſtandes und das ideelle Zeit- und Raumgebiet des ſinnlichen Wahrnehmungsvermögens, ihre Erfüllung. Dieſe kann ihr aber nur werden durch Betrachtung der Welt

im Lichte des Glaubens oder der Spekulation. Aus den Werken erkennt der vernünftige Menſch den Schöpfer, aber freilich nur ſo, daß er hiezu die Idee ſelbſt mitbringt und ihre Offenbarung und Entwicklung in den Werken erforſcht, wiewohl andrerſeits die Idee durch dieſelben in dem Menſchen geweckt und mehr und mehr zum Bewußtſein gebracht wird.

So wie ſie hervortritt, wird ſie zugleich nach dem Bedürfniß der ſinnlich geiſtigen Natur des Menſchen alsbald verſinnlicht, oder ſie tritt vielmehr gleich in ſinnlicher Form hervor. Die produktive Phantaſie, in die höchſte Stufe ihrer Wirkſamkeit übergehend, wo ſie nicht mehr äußerlichen, ſondern den innerſten und höchſten Zwecken des Geiſtes dient, hüllt die Idee des Abſoluten in ein aus der Sinnenwelt entlehntes Gewand und ſtellt ſie in Form ſinnlicher Anſchauung, in Bildern dar. So wird ſie an und für ſich ſelbſt auch Gegenſtand der Betrachtung. Aber dies ihr ſinnliches Gewand wird nicht ſogleich, wie die Vorſtellungen von den Dingen der Welt, der zerſetzenden Arbeit des Verſtandes hingegeben, ſondern auch auf das erſtreckt ſich die fromme Verehrung. Es verdient ſolche als das heilige Gefäß des Allerheiligſten. Wehe dem, der die Umhüllung der göttlichen Blüthe zu früh betaſtet und gewaltſam eröffnet! Was bedarf der ſchützenden Decke mehr als der Nerv? — Aber ebenſo verderblich iſt der Irrthum, die Hülle mit dem Inhalt zu verwechſeln und jene ſelbſt für ewig und unveränderlich zu halten. Dieſer iſt ja in fortſchreitender Entfaltung begriffen, in Folge der Aneignung anderweitiger Erkenntniſſe. Wie die Nerven des Leibs immer friſches und geſundes Blut zu ihrem Unterhalt und ihrer Entwicklung bedürfen, ſo wird die Erkenntniß Gottes durch reiche und gründliche Erfahrungen aus der Natur und dem Menſchenleben gefördert. Im entſprechenden Verhältniß muß dann auch die Darſtellungsform jener Erkenntniß ſich erweitern und vergeiſtigen. Die Vernunft muß alſo Rückſicht nehmen auf den Verſtand; wie letzterer vernünftig, ſo muß jene verſtändig werden, d. h. der Glaube darf kein blinder Köhlerglaube ſein, darf nicht im Widerſpruche ſtehen mit den einfachſten und beſtimmteſten Wahrheiten des Verſtandes, ſondern muß mit den Fortſchritten der Verſtandesbildung ſelbſt auch

Digitized by Google

fortſchreiten in ſeiner Klärung, Erweiterung und Vervollkommnung. Weil aber auf der andern Seite wieder die Beſchaffenheit der Begriffe und Erfahrungen bedingt iſt durch die leitende Idee, wie die Blutbildung durch die Nerven des Leibs, ſo wäre hier ein Kreislauf, bei dem nicht leicht ein Weiterrücken möglich wäre, wenn nicht der individuelle, beſchränkte, menſchliche Geiſt in dem unendlichen, abſoluten Geiſte ſelber wurzelte und, „ſobald die Zeit erfüllet iſt,“ höhere Anregungen empfinge.

Auf welcher Stufe der Entwicklung aber auch die göttliche Idee ſich befinden mag, ſie ruht auf jeder Stufe nicht, bis ſie in Wiſſenſchaft, Kunſt und Sittlichkeit die ihr mögliche Darlegung und Verherrlichung erreicht hat. Und dazu müſſen die Einzelnen alle pflichtlich zuſammenwirken. Jedem iſt ſein Theil zugemeſſen, das Meiſte aber thut wieder der lebendige Verkehr in der Geiſterwelt, jene Strömung, von der wir oben ſprachen, und von der auf dem religiöſen Gebiet die Miſſionsanſtalten ein großartiges Beiſpiel geben. Aber letztere beweiſen auch, wie viel hartnäckiger der Widerſtand, den die unvollkommenen Vorſtellungen den vollkommneren entgegenſetzen, auf dieſem Gebiete iſt, als auf jedem andern. Wie könnte dies anders ſein, da die Vorſtellungen von Gott und göttlichen Dingen, und wären ſie auch noch ſo unvollkommen, wie geſagt, den geiſtigen Lebensnerv bilden, an welchem der Menſch feſthält, mit deſſen Verluſt er gleichſam entwurzelt zu werden und allen Grund und Boden zu verlieren fürchtet. Es iſt nicht minder bekannt, wie tief oft jene noch ſtehen, während die ſonſtige Bildung beziehungsweiſe ſchon einen hohen Grad erlangt hat. Die Unangemeſſenheit zwiſchen beiden muß bis zum Aeußerſten gekommen ſein, bis ein Verlangen nach würdigeren religiöſen Begriffen ſich einſtellt. Immerhin ſteht feſt, daß die religiöſen Begriffe ſo gut, wie andere, einer Vervollkommnung fähig und bedürftig ſind, ihre Vervollkommnung aber durch die übrige Bildung bedingt iſt.

Ueberblicken wir unſere ganze bisherige Betrachtung, ſo ſehen wir, daß Sinn, Verſtand und Vernunft wie die Nahrung fordernden, ſo auch die Nahrung beſchaffenden und bereitenden Hauptkräfte im Organismus unſeres erkennenden Geiſtes ſind, die, aufs innigſte verbunden, das lebendige Ernährungsſyſtem

Digitized by Google

deſſelben bilden, in welchem je die höhere Kraft durch die niedere bedingt iſt, obwohl die mittlere wie die untere, durch die Lebens- und Triebkraft der keimenden und nach Entwicklung und Verwirklichung ſtrebenden Vernunft hervorgebracht ſind. Ihre Erzeugniſſe: Vorſtellungen, Begriffe, Ideen ſind unter nothwendiger Mitwirkung des Gedächtniſſes und der Einbildungskraft auf analytiſch-ſynthetiſchem Wege, durch Auflöſung und Verbindung, entſtanden.

Wir haben es abſichtlich unterlaſſen, dieſe beiden immer wiederkehrenden Grundthätigkeiten jedesmal beſonders hervorzuheben, um nicht zu ermüden, und faſſen daher in der Kürze zuſammen, was hieher gehört. Mit einer Geſchwindigkeit, die aller Berechnung ſpottet, treten dem Aufmerkſamen bei der Anſchauung die einzelnen Merkmale eines Gegenſtandes in aufgelöſtem Zuſtande in das Bewußtſein, und mit derſelben Schnelligkeit vereinigen ſie ſich hinwiederum zum Bilde des Ganzen. Ein Gleiches iſt der Fall bei den Vorſtellungen, wo der Geiſt vom äußeren Gegenſtande ſich ablöſt und das Einzelne zuerſt, hernach das Ganze im Innern nachbildet. Bei Hervorbringung der Gemeinbilder die gleichen Verrichtungen. Die einzelnen aufgefaßten charakteriſtiſchen Merkmale prägen ſich der Einbildungskraft zum gemeinſamen Bilde ſo ſchnell und ſicher ein, daß die Verſuchung zu der Annahme, ſolche Bilder ſeien ſchon vorher, ſeien urſprünglich in der Seele geweſen und durch die betreffenden Anſchauungen blos geweckt worden, faſt als Forderung erſcheint. Und was iſt denn bei der Begriffsbildung jenes Aufſuchen und Vergleichen der einzelnen Beſtimmungen, jenes Abſondern des Weſentlichen von dem Unweſentlichen und das Ineinsfaſſen des Allgemeinen, — was iſt es anders als die unzertrennlich vereinigte Thätigkeit der Analyſe und Syntheſe? die Idee des Abſoluten endlich und alle aus ihr fließenden Ideen, ſie ſind ſo gewiß vorher da, wie die Kategorieen des Verſtandes, aber ans Licht des Bewußtſeins gebracht und mit Inhalt erfüllt werden ſie auf analytiſchem Wege durch die Betrachtung der Welt und durch die daraus gewonnenen Begriffe, die nach Ziel und Einheit ſtreben; was aber ſo im Einzelnen zur Kenntniß gelangt, das muß gleichfalls zu einem inhaltsvollen Ganzen verbunden werden.

Digitized by Google

Wie nämlich die Vorſtellungen zu Begriffen erhoben werden müſſen, um wirkliches Eigenthum des Geiſtes zu werden, ſo kann auch die Idee des Abſoluten nur in Begriffsform vom Geiſte gehandhabt werden; ſie muß, wenn der Schwärmerei oder dem Zweifel und Unglauben nicht Thür und Thor geöffnet werden will, Begriffsform annehmen, aber als Princip, das in die Verſtandesgegenſätze ſich ausbreitet, nur um dieſe wieder in lebendiger Fortentwicklung aufzuheben und ſich zu einem in ſich zurückſtrömenden Begriffsſyſteme auszubilden.

Wir ſind aber hiemit noch nicht am Ende unſerer Betrachtung der geiſtigen Bildungsthätigkeit angelangt. Wir haben bisher nur die Art der Erwerbung und Verarbeitung der geiſtigen Nahrungsſtoffe kennen gelernt. Es iſt nun zu ſehen, wie mittelſt derſelben das eigenthümliche geiſtige Individuum mit ſeinem beſondern Gedanken- und Wirkungskreiſe durch den Aſſimilationsakt ſich bildet. Jeder Menſch lebt in beſondern Verhältniſſen und Umgebungen auf einem Punkte der Erde, wo er ſich geiſtig anbaut, ſeine eigene Erkenntniß- und Thätigkeitsſphäre ſich ſchafft, ſeine eigene Lebens- und Weltanſicht, nach der er lebt und wirkt, im Beſondern ſich geſtaltet. Erſt mit dieſer Geſtaltung ſeines individuellen geiſtigen Lebensgebietes bekommt der Organismus der menſchlichen Erkenntniß ſeinen Abſchluß, ſoweit bei der Vervollkommnungsfähigkeit des menſchlichen Geiſtes überhaupt von einem Abſchluß die Rede ſein kann.

Wie aus dem Blute, als dem leiblichen Nahrungsſtrome, durch die Kraft der Nerven die leiblichen Organe ſich bilden, erneuen, unterhalten und zu dem Grad und Maß, das ihnen beſtimmt iſt, ſich entwickeln, und ſo der individuelle ſinnliche Leib ſich geſtaltet, ſo müſſen auch die Begriffe durch Anwendung auf die manchfaltigen Fälle des innern und äußern Lebens mittelſt des Wahrheitsnervs der Vernunft zu beſtimmten gegliederten Geiſtesgebilden ſich entfalten. Die Welt, wie ſie in entwickelten oder ſich entwickelnden Erſcheinungen vor uns liegt, muß auch in entſprechenden geiſtigen Geſtaltungen reproducirt und ſo zu einem möglichſt umfaſſenden zuſammenhängenden und klaren Gedankenreich erhoben werden. Jedes **Urtheil**, jeder **Schluß** iſt ein ſolches Gebilde, und dem in ſich geſchloſſenen Ganzen

Digitized by Google

des leiblichen Organismus entſpricht die Lebens- und Weltanſicht des individuellen Geiſtes, als der aus Urtheilen und Schlüſſen gebildete, relativ abgeſchloſſene Organismus ſeiner Erkenntniß, deſſen einzelne Abtheilungen ſeine verſchiedenen Lebensbeziehungen und Verhältniſſe bilden.

Was iſt denn nun ein Urtheil, und was iſt hiezu erforderlich?

Urtheilen, ſagt man gewöhnlich, heißt: das gegebene Einzelne unter das Allgemeine befaſſen (ſubſumiren), beides feſthaltend im Gedächtniß. — Es iſt ganz recht, daß das Gedächtniß hiebei beſonders erwähnt iſt, denn es hat auf dieſer Stufe der Geiſtesthätigkeit eine gleich hohe Bedeutung, wie auf den früheren, da keine geiſtige Geſtaltung möglich wäre, wenn die haltende Kraft fehlte, wenn das Material unter der Hand zerränne und entflöhe. Aber es wäre ſehr irrig, das Urtheilen vornehmlich als Sache des Gedächtniſſes zu betrachten, als ein mehr oder weniger mechaniſches Unterordnen, wobei der vorliegende Fall nur mit der Reihe der zu Gebot ſtehenden allgemeinen Begriffe und Geſetze zu vergleichen wäre, um das Paſſende herauszufinden, worauf er bezogen werden müßte. Dies iſt nur da möglich, wo das Einzelne dem betreffenden Allgemeinen vollkommen gleich iſt, und dieſes in jenem ſeinen völlig entſprechenden Ausdruck ohne die mindeſte Veränderung findet, wie dies in der Mathematik der Fall iſt. Hier ſtellt ſich in jedem einzelnen concreten Beiſpiel eine ausgemachte allgemeine Regel dar, die der Verſtand in ſeinem Gedächtnißvorrath geradehin aufzuſuchen und unbedenklich anzuwenden hat, wenn die im Beiſpiel ausgedrückten Bedingungen mit den Beſtimmungen des Kanons zuſammentreffen. Wenn aber auch der äußerlichen Form nach das Beziehen des mathematiſchen Beiſpiels auf die Regel, als des Einzelnen auf das Allgemeine, nach obiger Erklärung ein Urtheil iſt, ſo zeigt ſich doch bei näherer Erwägung bald, daß es auch nur die äußerliche Form des Urtheils hat, und daß von einem eigentlichen Urtheil hier gar nicht die Rede ſein kann.

Es iſt doch kein Urtheil, wenn ich zum Fenſter hinausſchauend, meinen Bruder vorbeigehen ſehe und nun ſage: mein Bruder geht vorbei. Ob ich aber ſage: dieſes Faktum iſt gleich

dieſem Faktum, oder: die in dem Beiſpiel dargeſtellte Regel iſt gleich der Regel, ſollte das ſo ſehr verſchieden ſein? Identiſche Urtheile ſind keine Urtheile. Identiſche Urtheile, Subject ≅ Prädikat, Gleichungen, ſind aber das Ein und Alles in der Mathematik, Anfang, Mitte und Ende, Kampfeswaffe und Siegespreis. Die Regeln ſind Gleichungen, die Auflöſungen und Beweiſe ſind Gleichungen, die Ergebniſſe ſind Gleichungen. Zwei mal Zwei = Vier, Roß = Pferd. Ich kann hier ſtatt 2×2 auch ſetzen $2 + 2$, $3 + 1$, $1 + 3$, $1 + 1 + 1 + 1$, es iſt alleins, allemal iſt es eine Gleichung, es ſind dies gleichſam nur andere Wörter für Roß. Man wird uns wohl einräumen, daß wir über der vollkommenen Inhaltsgleichheit der beiden Glieder, worin die zwei angeführten Beiſpiele übereinſtimmen, ihren Unterſchied nicht verkennen, daß wir einſehen, die beiden Seiten des mathematiſchen Beiſpiels verhalten ſich zu einander, wie Analyſe und Syntheſe, unſere zwei vielgerühmten geiſtigen Grundthätigkeiten, während bei dem andern Beiſpiel auch aller Formunterſchied verſchwindet, um der abſolut langweiligen Gleichſetzung Platz zu machen. Man wird uns zugeſtehen, daß wir begreifen, wie ſchwer es oft dem Verſtande wird, von den beſtimmten Bedingungen, die im mathematiſchen Beiſpiel enthalten ſind, durch viele Folgerungen zur Regel zu gelangen. Man muß uns aber auch zugeben, daß die Glieder der mathematiſchen Gleichungen eben nur der Form (nicht dem bloßen Wort) nach unterſchieden ſind, dagegen dem Inhalte nach nichts anderes, als identiſche Urtheile, d. h. keine Urtheile ſind. Etwas Anderes iſt Berechnen und Bemeſſen, Calculiren und Combiniren, etwas Anderes Urtheilen.

Nun denn, wir wiederholen die Frage: was iſt Urtheilen? Nehmen wir einige Beiſpiele, wie: dieſe Reinette iſt reif, jene Maſchine zweckmäßig, die Behauptung meines Freundes iſt wahr, ſeine Handlung edel, das Bild dort ſchön, ſo ſpringt in die Augen, daß hier keine vollkommene Gleichheit der beiden Satzglieder iſt. Das Subjekt iſt noch völlig unbeſtimmt und erhält erſt durch das Prädikat ſeine völlige Beſtimmtheit, während das mathematiſche Beiſpiel die Beſtimmtheit der Regel bereits ausdrücklich in ſich enthält und in der mathematiſchen Gleichung

das Subjekt nur ein anderer, bloß formell verſchiedener Ausdruck des Prädikats, 2×2 an und für ſich das Gleiche iſt, was 4. Oder ſollte etwa die Beſtimmtheit in dem Wörtchen „dieſe“ liegen? Darin iſt ſie allerdings angedeutet, aber nicht ausgedrückt; ich bin hiedurch erſt darauf angewieſen, die Bedingungen ſelbſt zu ſuchen und nachzuſehen, ob ich z. B. die Reinette wirklich unter die Klaſſe der reifen rechnen darf, während in dem mathematiſchen Beiſpiel die Bedingungen alle vollſtändig und untrüglich enthalten ſind. Bei letzterem habe ich eben an dieſen Bedingungen einen feſten Anhalt, einen Schlüſſel, einen Wegweiſer, der mich, wenn ich anders die nöthige Aufmerkſamkeit beobachte, mit Sicherheit die hergehörige Regel finden läßt. Bei meiner Reinette aber, der Maſchine u. ſ. w. bin ich lediglich auf mich ſelbſt beſchränkt, auf meine Sinne, meinen Verſtand, meine Vernunft, meine Kenntniſſe und Erfahrungen und auf den dadurch mir erworbenen Takt. Freilich bietet die Sache ſelbſt in ihren Merkmalen Ausgangs- und Anhaltspunkte dar. Wie wäre ſonſt auch ein Urtheil möglich? Aber ſie ſind mit einer Menge anderer Beſtimmungen verbunden, und kündigen ſich nicht immer, wie Zahlen, auf eine allgemein verſtändliche Weiſe als Anhaltspunkte dar, man muß ſie, wie geſagt, unter den andern erſt herausſuchen und iſt bei dieſem Suchen den manchfaltigſten Täuſchungen ausgeſetzt. Unter vielen Möglichkeiten und mitten durch eine Maſſe von Zufälligkeiten hindurch gilt es, mit ſicherem Blick und Griff das Wirkliche und Wahre zu treffen und zu faſſen.

Gehen wir der Natur des Urtheils tiefer auf den Grund! Es iſt allerdings die Befaſſung eines Einzelnen unter ein Allgemeines. Dieſe Reinette, Maſchine, Behauptung u. ſ. w. ſind Einzelnheiten; reif, zweckmäßig, wahr u. ſ. w. ſind allgemeine Begriffe, unter welche jene ſubſumirt werden. Das ſind aber Begriffe, von denen wir oben geſehen haben, daß ſie nicht ein für allemal fertig und abgeſchloſſen ſeien, wie die mathematiſchen, ſondern verſchiedene Grade der Ausbildung und Vervollkommnung zulaſſen. So wenig ſie aus der Geſammtſumme aller einzelnen Fälle abſtrahirt ſind, ſo wenig geben ſie alſo vollendete Maßſtäbe für alle betreffende Fälle ab, wie mathe-

matiſche Regeln. Da jeder Begriff in der Wirklichkeit unter einer beſondern Modifikation erſcheint, ſo kann davon nicht die Rede ſein, daß Begriff und einzelner Fall ſich vollkommen decken, wie das mathematiſche Beiſpiel und ſeine Regel. Der Ausſpruch: „summum jus summa injuria“ findet in gewiſſem Sinne (mit Ausnahme des mathematiſchen Gebiets) immer und überall ſeine Anwendung.

Hievon iſt bei der Betrachtung des Urtheils auszugehen! Sehen wir auf den Hergang im Beſondern, ſo ſcheint das Subſumiren zunächſt ein rein ſubjektives Thun zu ſein. Ich, der Urtheilende, verbinde Subjekt und Prädikat als zwei ſelbſtſtändige Begriffe, die vorher getrennt waren. Bei näherer Beſichtigung aber zeigt es ſich vielmehr als das eigene Thun des Subjektsbegriffs. Das Subjekt iſt Prädikat, ich mache es nicht erſt dazu, dieſe Reinette iſt an und für ſich ſelbſt reif. Das Prädikat iſt in dem Subjekte enthalten, und ich habe das Enthaltenſein blos zu erkennen und auszuſagen. So kehrt ſich nun das Verhältniß von Subjekt und Prädikat um, jenes iſt das Allgemeine und dieſes das Einzelne. Die verſchloſſene Einheit des Begriffs urtheilt ſich ſelbſt und entfaltet ſich nach ſeinen verſchiedenen in ihm enthaltenen Beſtimmungen zu einem manchfaltigen organiſchen Ganzen, wie der Keim zum Baume, und jede Beſtimmung gibt ein Glied des Ganzen, ein einzelnes Urtheil. Halten wir nun die objektive Selbſtentwicklung des Begriffs und die ſubjektive Thätigkeit des Urtheilenden zuſammen, ſo ergibt ſich, daß die Aufgabe der Urtheilsthätigkeit darin beſtehe, einen Gegenſtand, wie er ſich in der Wirklichkeit nach ſeinen verſchiedenen Beſtimmungen dargelegt hat, auf die der Wirklichkeit entſprechende Weiſe unmittelbar im Innern nachzubilden, mit dem beſtimmten Bewußtſein davon, in wieweit derſelbe nach dieſer oder jener Beſtimmung unter gegebenen Umſtänden ſeinem Begriffe entſpricht oder nicht.

Wie uns oben die Welt als eine unendliche Menge von Begriffen erſchien, ſo erſcheint ſie uns jetzt als eine unendliche Menge bereitliegender Urtheile, die vom Menſchengeiſte zu reproduciren ſind. Und wie die Vorſtellungen durch die Verſtandeskategorieen in Begriffe verwandelt wurden, ſo geſchieht die

Digitized by Google

Verwandlung der objektiven Urtheile in ſubjektive mittelſt der dem Geiſt zu Gebot ſtehenden Begriffe. Dieſe müſſen ſich auf entſprechende Weiſe *urtheilen* wie die Gegenſtände.

Auf die erſten Eindrücke hin, die der Geiſt von dem Gegenſtande des Urtheils erhält, rückt er mit den geeigneten Begriffen zu dieſem heran, dringt in deſſen Natur ein und forſcht daraus mittelſt ſeines Wahrheitsnervs, wie mit Fühlhörnern, ihre Angemeſſenheit oder Unangemeſſenheit, ihre Uebereinſtimmung oder Nichtübereinſtimmung mit jenen Begriffen heraus. So gewinnt er die bejahenden und verneinenden Urtheile. Darin beſteht der geiſtige Aſſimilationsakt, deſſen Grundthätigkeiten wieder ſind: Analyſe und Syntheſe.

Aber nie ſind unſere Begriffe die für ſich allein entſcheidenden Richter. Wie die Lebensſäfte eines Baumes, wenn ſie an die Oberfläche, an Luft und Licht heraustreten, zu lauter Formen ſich geſtalten, die zwar der Gattung und Art gemäß ſind, aber doch nach den verſchiedenen äußern Umſtänden ſo verſchieden ſind, daß kein Blatt dem andern gleicht, ſo entfalten ſich auch die Begriffe in ihrer Anwendung auf die objektive Welt, ſelbſt bei Erſcheinungen derſelben Gattung und Art, zu immer neuen, beſondern, eigenthümlichen Gebilden, deren verſchiedene Beſchaffenheit von den jedesmaligen Modifikationen derſelben in der Wirklichkeit abhängt. Was unſeren Begriffen an Allſeitigkeit oder Vielſeitigkeit mangelt, das muß der geiſtige Treffer, der Wahrheitsnerv der Vernunft, erſetzen, ſowie ein durch vielfältige Uebung erworbener Takt, deſſen Ausbildung, wie die Vervollkommnung der Begriffe, Aufgabe des ganzen Lebens iſt.

Eine nothwendige Bedingung des richtigen Urtheilens iſt alſo immerhin ein reicher Schatz möglichſt gründlicher und ausgebildeter Begriffe. Nur der Sachverſtändige kann urtheilen; über nichts kannſt du urtheilen, das du nicht verſtehſt, wovon du keinen möglichſt gründlichen Begriff haſt. Aber der Hauptfaktor, der eigentliche Hervorbringer des Urtheils, der unterſuchende, erkennende, entſcheidende Richter iſt der Wahrheitsſinn der Vernunft, der durch das ſinnliche Wahrnehmungsvermögen (für ſinnliche Eigenſchaften ſinnlicher Dinge), durch den Verſtand (für die Fragen nach äußerer Zweckmäßigkeit, Brauch-

Digitized by Google

barkeit u. ſ. w.), durch die Ideen der Vernunft (für die höheren Fragen der Wiſſenſchaft, Kunſt und Sittlichkeit) im Urtheil zu Tag kommt, wie das animaliſche Empfindungsvermögen durch die Gehirnnerven in der Thätigkeit der Sinnesorgane. Die Begriffe ſind nur das nothwendige Medium für die Wirkſamkeit dieſes urtheilenden Sinnes.

Dieſer geiſtige Sinn und ſeine aſſimilirende Kraft läßt ſich nun freilich nicht lehren, nicht durch Unterricht mittheilen, während die Begriffe, ihre Erwerbung und Handhabung mittelſt der Kategorieen, ſowie auch die Operationen des mathematiſchen Verſtandes gelehrt und gelernt werden können. Wohl hängt auch die Aneignung von Kenntniſſen nach Inhalt und Umfang von der Stärke des Abſtractionsvermögens, der Faſſungskraft und des Gedächtniſſes ab. Aber dieſe Kräfte können doch durch anhaltenden Eifer und Fleiß, durch angeſtrengte Aufmerkſamkeit und Pünktlichkeit, durch planmäßige, unausgeſetzte Uebung oft noch zu einer merkwürdigen Virtuoſität geſteigert werden; hingegen die Urtheilskraft läßt ſich nicht nur nicht lehren, ſondern auch nicht über das von der Natur verliehene Maß hinaus durch Uebung ſteigern. Wie im Leiblichen die Aſſimilationskraft bei dem Einen ſtärker, bei dem Andern ſchwächer iſt, und ſo die Menſchen nach körperlicher Stärke und Größe verſchieden ſind und bleiben, keiner, auch durch die angeſtrengteſten Bemühungen, ſeiner Größe eine Elle zumeſſen kann, ſo iſt die Urtheilskraft eine Himmelsgabe, die den einzelnen Menſchen nun einmal in verſchiedenem Maß und Grad verliehen iſt; die einen ſind talentvoll oder gar Genies, urtheilen ſchnell, ſicher, richtig, die andern beſitzen dieſe Kraft nur in mittelmäßigem Grade, und dieſe mögen ſich abmühen, ſo viel ſie wollen, ſie können ſich mit allem Fleiß keinen guten Kopf, kein Talent erzwingen. Daher gibt es Menſchen von ungeheurem Gedächtniß und umfaſſenden Kenntniſſen, die aber in ihren Urtheilen eine Geiſtesſchwäche zeigen, welche ihnen nur einen ſehr beſchränkten Gebrauch derſelben geſtattet. Welcher Lehrer hat nicht ſchon in dieſer Beziehung merkwürdige Erfahrungen gemacht! „Ach wie dumm, wie dumm! Iſt denn alle Mühe vergebens?!“ ſind die Verzweiflungsworte, welche nicht immer die faulen, leichtſinnigen und unwiſſenden, ſondern

oft gerade die fleißigſten und kenntnißreichſten Schüler auspreſſen, in Fällen, wo es ſich um ein ganz einfaches Urtheil handelt, das der verſtändige Jugendfreund von ihrer Bildungsſtufe und ihrem Alter mit vollem Rechte erwarten zu können glaubt. — Damit iſt aber keineswegs geſagt, daß bei der Urtheilskraft alle Uebung überflüſſig ſei. Im Gegentheil! Sie muß, wie jede Geiſteskraft, geweckt und fleißig und planmäßig geübt werden, daß ſie zu der Stärke, deren ſie fähig iſt, gelange, und in der von Natur ihr angewieſenen Sphäre mit Takt und Erfolg arbeiten könne. Uebung der Urtheilskraft muß ein Hauptkapitel in der Pädagogik bilden, aber keines verlangt in der Ausführung mehr Weisheit, Vorſicht, Gerechtigkeit und Billigkeit, als dies.

Auf der andern Seite iſt aber auch einleuchtend, wie ungemein wichtig ein reicher Schatz von Begriffen, Kenntniſſen und Erfahrungen für die Urtheilskraft iſt, wie der beſte Kopf ohne gründliche Kenntniſſe beſchränkt und dem Irrthum preisgegeben iſt, und, indem alsdann Erzeugniſſe der Einbildungskraft die Stelle der Kenntniſſe zu vertreten haben, beim beſten Willen ſich und Andere in tauſend Verlegenheiten bringen, bei böſem Willen aber und einiger Ueberredungsgabe weithin Verderben verbreiten kann.

Dieſe Wichtigkeit der Kenntniſſe, ſowie die Verſchiedenheit der geiſtigen Begabung tritt noch ſtärker als bei der urtheilenden Thätigkeit, bei der ſchließenden hervor, durch welche der geiſtige Organismus erſt ſeine volle Entwicklung und relative Ausbildung erhält. Beide Thätigkeiten ſind im Grunde Aeußerungen derſelben Kraft. Bei beiden handelt es ſich um die Verbindung des rechten Prädikats mit dem Subjekte. Aber die urtheilende iſt die unmittelbare, die Geiſteskraft tritt in ihr mehr als Inſtinkt auf, der unmittelbar trifft. Die ſchließende dagegen beſinnt ſich mit hellem Bewußtſein auf die Mittelglieder und Beweisſtücke und gibt Rechenſchaft von dem Beitrage, den jedes derſelben zur Berechtigung liefert, das Prädikat mit dem Subjekte wirklich zu verknüpfen. Hiezu ſind umfaſſende und gründliche Kenntniſſe ein unumgängliches Erforderniß. Je höher aber die ſchließende Thätigkeit über der urtheilenden ſteht, als die bewußte über der unbewußten, als die freie über der mehr in-

Digitized by Google

ſtinktmäßigen, als die weiter treibende, die aus einem Urtheil wieder neue und aus dieſen wieder neue hervorruft, um ſo mehr Kraft iſt zu ſolcher Entwicklung von Natur erforderlich. Von dieſer Bedingung hängt Umfang und Höhe, Fülle und Reichthum der Krone des Erkenntnißbaumes ab, Stärke, Feſtigkeit, Geſundheit, Schönheit und Adel aber davon, in welchem Grade die Idee des Abſoluten als Lebenswurzel, Lebenskraft und Lebensziel nach Inhalt und Form alle Theile durchdringt und durchwirkt.

Alles Lebendige aber bedarf einer beſtändigen Erfriſchung und Erneuerung. Das Aufhören dieſes Bedürfniſſes iſt der Anfang des Todes. Daher das Verwelken der Pflanze mit dem Aufhören des Erneuerungstriebes. Daher der beſtändige Kreislauf des Arterien- und Venenbluts. Wenn jenes ſeinen Theil an die betreffenden Organe abgegeben hat, ſo nimmt es von letzeren wieder Stoffe zurück und geht als Venenblut wieder zum Herzen und von da durch die Lungen in abermalige Verbindungen mit der erfriſchenden Außenwelt mittelſt des Athmens um ſodann den alten Weg verjüngt von Neuem anzutreten. Ebenſo iſt es im Körper unſerer Erkenntniß. Auch dieſer befindet ſich in einem fortwährenden Erneuerungsproceſſe. Unſere Urtheile und Schlüſſe ſtreben, wie unſere Begriffe unaufhörlich nach Verjüngung, nach neuer Beſtätigung und Begründung, Berichtigung und Vervollkommnung durch möglichſt viele neue **Beiſpiele**.

Dieſem Bedürfniß kommt die Beiſpiel ſuchende **Urtheilskraft** entgegen. Schon bei dem Thiere iſt es nicht dem Zufall überlaſſen, ob es die geeignete Nahrung finde oder nicht. Es hat einen Inſtinkt, der es leitet, unter tauſend Stoffen den tauglichſten herauszufinden. Noch viel weniger iſt der Menſch darauf beſchränkt, mit den zufällig ſich darbietenden Stoffen ſich zu begnügen. Er macht, wie die Biene, ſeine durch einen innern Zug und Drang geleiteten Ausflüge, und er macht ſie mit Bewußtſein und Freiheit, indem er das, was der Drang fordert, als ſein Bedürfniß kennt und will. In allen Gebieten ſeines Wiſſens ſucht der Geiſt ſeine Errungenſchaft nicht nur zu erweitern, ſondern wenigſtens nur auch fortan zu begründen

Digitized by Google

und zu erfriſchen, und wäre es auch nur durch Umformung ſeiner Begriffe, Urtheile und Schlüſſe, durch Umgießen derſelben aus einer Form in die andere, durch Exponiren und Componiren im weiteren Sinn des Worts. Denn wer wollte läugnen, daß die Betrachtung eines und deſſelben Gedankens in verſchiedenem Gewande zu deſſen Belebung und Befeſtigung, zu einer mehrſeitigen Auffaſſung und Aufhellung deſſelben weſentlich beiträgt.

Alle bisher betrachteten Thätigkeiten des Geiſtes ſind abhängig von einem äußerlich gegebenen Stoffe. Das Urtheilen und Schließen ſelbſt iſt noch ein innerliches Reproduciren des Gegebenen. In der Beiſpiel ſuchenden Thätigkeit der Urtheilskraft iſt ſchon eine freiere und ſelbſtſtändigere Wirkſamkeit. Im Exponiren und Componiren, wenigſtens bei letzterem ſteigert ſie ſich bis zur Form ſchaffenden, ſofern ſie hier aus dem allgemeinen Geiſt einer fremden Sprache heraus, welcher ſelbſt zuvor angeeignet ſein will, die Form der Darſtellung im Einzelnen zu produciren hat. Iſt aber der menſchliche Geiſt bis zu einem gewiſſen Grad der Reife ausgebildet, ſo wird er auch der höchſten Aeußerung ſeiner Kräfte fähig, wodurch er mit vollkommner Freiheit Stoff und Form, Gedanken und Gedankenreihen in concreter Geſtalt der Wiſſenſchaft oder der Kunſt oder des Lebens zu erzeugen vermag. Denn nur der Baum mit Stamm und Rinde kann Blüthen und Früchte treiben, und ohne einen ordentlichen Satz abgelagerter Kenntniſſe, ohne ein feſtes Knochenſyſtem von Erfahrungen, Grundſätzen und Anſichten iſt kein freies Produciren möglich. Und hier, wo von eigentlichem Unterricht auch nicht entfernt mehr die Rede ſein kann, iſt ein unendlicher Unterſchied der Begabung unter den Menſchen, ich will nicht ſagen von Null, aber von einem geringſten Grade der Productionskraft bis zum Genius, der wie eine übernatürliche Erſcheinung aus einer höhern Welt der Menſchheit die Originale ſchafft, dadurch „ihr inneres Bedürfniß erhöht, ihr eine große Idee von ihr ſelbſt gibt und ihr das Herrliche eines wahren edlen Daſeins zum Gefühle und zum Bewußtſein bringt.“

Digitized by Google

Ueber den Unterricht in der Chemie.

Von Dr. W. Caſſelmann zu Wiesbaden.

Es erſcheint mir gegenwärtig eine beſonders wichtige Aufgabe der Pädagogik zu ſein, die Bedeutung feſtzuſtellen, welche der Chemie als Unterrichtsgegenſtand beizulegen ſei; weil es kaum eine andere Wiſſenſchaft gibt, bei welcher ihre Geltung als Unterrichtsgegenſtand zu der Anzahl ihrer Gegner in einem bedeutenden Mißverhältniß ſteht. Sie hat ſich erſt in der letzten Zeit auf einer großen Anzahl Bildungsanſtalten, — oft nicht ohne ſtarkes Widerſtreben der Leiter und Vorgeſetzten der letztern — einen erheblichen Raum erſtritten. Da ihr dies nur durch den materiellen Nutzen gelungen iſt, der aus ihrer Erlernung erwächſt, ſo hält ſie eine große Menge von Pädagogen überhaupt keines andern Vortheils für fähig und glaubt es ſei um ſo mehr ihre Pflicht dem weitern Vordringen der Wiſſenſchaft ſtets jeden Fuß breit Raum ſtreitig zu machen, einen je empfänglicheren Boden die Jugend im Unterricht bei der Bekämpfung der „materiellen Richtung unſeres Jahrhunderts" biete.

Diejenigen dieſer Pädagogen, welche ſich nie mit dem Studium der Chemie beſchäftigt haben, werden ihrer großen Mehrzahl nach von den ihrigen abweichenden Anſichten zugänglich ſein, wenn ſie als begründete Reſultate umſichtiger Unterſuchungen hervortreten; ſie werden ſich freuen, wenn ſie auf Grund gelieferter Beweiſe ihre Beſorgniſſe aufgeben können; ſie werden die Chemie als Unterrichtsgegenſtand auf Schulen alsdann fördern, ſtatt ihr Hinderniſſe in den Weg zu legen; — und ſollte eine geringere Anzahl derſelben auch dann noch fortfahren lediglich nach ihren Einzelanſichten, die Gott weiß auf welcher Laune

Digitized by Google

oder dünkelhaften Ueberſchätzung ihres philoſophiſch-hiſtoriſchen Standpunktes beruhen, einem Unterrichtsgegenſtand, von dem ſie nichts verſtehen, gegen das Urtheil aller Sachverſtändigen den Eintritt in die Unterrichtsanſtalten verſchließen zu wollen, ſo werden dieſe, ſelbſt als etwaige Direktoren, in einer Zeit welche alle bureaukratiſchen Uebergriffe unmöglich macht, ihre Beſtrebungen von keinem beſondern Erfolge belohnt ſehen.

Schwieriger zu bekämpfende Gegner der Chemie als Unterrichtsgegenſtand, — weil ſie an einem Vorurtheile feſteſter Natur hangen — ſind ſolche Pädagogen, welche früher einmal, in einer Zeit wo hinſichtlich ihrer wiſſenſchaftlichen Ausbildung die Chemie noch weit hinter der Gegenwart zurückſtand, dieſelbe getrieben, während längerer oder kürzerer Zeit vielleicht gelehrt haben, wenn dieſelben ſpäter in einen andern Wirkungskreis ſei es auch einen verwandten übergetreten ſind, ohne den Fortſchritten der Chemie ſeitdem zu folgen. Wer da weiß, welch kurze Zeit fortgeſetzter Gleichgültigkeit dazu gehört, um den wiſſenſchaftlichen Standpunkt in der Chemie überhaupt zu verlieren, ferner von welcher Bedeutung in Beziehung auf die Methode namentlich die letzten 10 Jahre geweſen ſind, wie die Chemie aus den zwanziger Jahren mit der heutigen für den Schulunterricht faſt gar keine Aehnlichkeit mehr hat, wird mit mir einverſtanden ſein, wenn ich behaupte, daß dieſe Männer auf einem ſehr veralteten Boden ſtehen, daß ſie ein ſachverſtändiges Urtheil eben ſo wenig haben können, wie ſolche welche mit Chemie ſich niemals beſchäftigten. Selten aber, daß dieſe Männer neben ihren „Erfahrungen", aus jenen Zeiten herſtammend, ſolche nur anerkennen, welche während des letzten Decenniums in ununterbrochener Folge geſammelt worden, geſchweige denn, daß ſie die untergeordnete Bedeutung jener in Beziehung auf dieſe einſähen. Nicht etwa, als ob die Anzahl dieſer Pädagogen ſo bedeutend wäre, daß ſie gegen die Ausbreitung der Chemie auf Unterrichtsanſtalten wirkſame Oppoſition machen könnten, iſt jedoch ihr Einfluß auf andere Schulmänner zu beſorgen. Vor einem aus Chemikern beſtehenden Publikum laſſen ſie ſich zwar ebenſo leicht mit Erfolg widerlegen, wenn ſie die Chemie als geiſtig unfruchtbar darſtellen wollen, wie

Digitized by Google

ſolche, welche gar nichts davon verſtehen, allein vor jedem andern Publikum welches denſelben ſonſt Urtheilsfähigkeit zuzutrauen gewohnt iſt, und ihren frühern Studien und ihrer frühern Wirkſamkeit nachhaltenden Werth abzuſprechen zunächſt keinen Grund hat, werden ſich ihre Ausſprüche ſtets in bedeutungsvollerer Weiſe geltend machen, als ihnen eigentlich zukommt.

Es iſt daher wohl nicht zu verkennen, daß die Feſtſtellung der Bedeutung der Chemie als Unterrichtsgegenſtand eine der wichtigſten und nothwendigſten Aufgaben für die Pädagogik iſt.

Leider haben ſich bis jetzt noch wenige derjenigen Männer, die ihren Lebenslauf in der Förderung und Ausbreitung der Chemie erblicken, mit der Löſung dieſer Aufgabe beſchäftigt und in pädagogiſchen Zeitſchriften werden ſo ſelten chemiſche Gegenſtände zur Verhandlung gebracht, daß vor zwei Jahren eine Abhandlung eines Chemikers die Runde durch mehrere derſelben machen konnte. — Meines Wiſſens iſt der Verfaſſer derſelben (Loth in Halle, welcher auch ein Lehrbuch der Chemie für Schulen: Grundriß der ſyſtematiſchen Chemie, Entwurf einer Statik und Dynamik der chemiſchen Kräfte von Julius Loth, Leipzig bei Naumburg, verfaßt) in der That der einzige welcher über Methodik und Syſtematik der Chemie in Beziehung auf Schulunterricht geſchrieben hat; ein Umſtand, der es rechtfertigen mag, wenn ich im Folgenden, wo ich den Verſuch machen will, aus dem Weſen der Chemie zu erörtern, welcher Nutzen aus ihrem Unterrichte erzielt werden kann und wie derſelbe geführt werden muß, vielleicht öfter auf Loths Anſichten Rückſicht nehme, als es Manchem, der blos die Sache im Auge hat, natürlich erſcheinen möchte.

Die Chemie iſt die Lehre von den Kräften, welche den verſchiedenen Grundſtoffen (Elementen) als ſolchen eigenthümlich ſind, von den Geſetzen, nach welchen dieſe Kräfte wirken und von den Verbindungen welche durch ihre Wirkung hervorgerufen werden können.

Unterſcheiden wir den Unterricht der Chemie zum Behufe der allgemeinen Bildung von dem, welcher die praktiſche Kenntniß gewiſſer Proceſſe oder Körper zum Zwecke hat.

Digitized by Google

Bei erſterem, bei dem Unterrichte zum Zwecke der allgemeinen Bildung, trennen wir die in der Regel und bei einem jeden Unterrichtsgegenſtand beſonders zu beachtenden Beziehungen deſſelben zur materiellen Kenntniß und formalen Vervollkommnung des Geiſtes.

Für die Kenntniſſe, welche in Bezug auf allgemeine Bildung durch den Unterricht in der Chemie gewonnen werden können, ſind natürlich nicht alle Theile derſelben von gleicher Wichtigkeit. Es gibt namentlich einen Theil, welcher der unwichtigſte, ja für die allgemeine Bildung der unbedeutendſte iſt, welchen aber gerade der Uneingeweihte am leichteſten für die Hauptſache der ganzen Wiſſenſchaft zu halten geneigt iſt, nämlich die äußere Kenntniß der Körper ihrer Erſcheinung und Zuſammenſetzung nach.

Es gab eine Zeit, wo die Chemie ſelbſt in Lehrbüchern als die Lehre von der Zuſammenſetzung der Körper definirt wurde und wo ſie in der That hauptſächlich darin beſtand, daß die Elemente mit den meiſten ihrer Verbindungen nebſt deren Darſtellungsweiſen beſchrieben wurden; ja vielleicht wird ſie hin und wieder von Jüngern der alten Schule noch in dieſem Sinne gelehrt. Um ſo natürlicher iſt es, daß Laien, welche die Chemie nur daraus lernen können, daß ſie die allgemeinen Einleitungen chemiſcher Lehrbücher oder etwaige pädagogiſche Unterſuchungen darüber ſtudirt oder endlich praktiſchen Unterricht bei Lehrern beobachtet haben, dieſen Theil der Chemie für ihre eigentliche Seele halten müſſen.

Es kommt mir freilich nicht in den Sinn, die Lehre von den Körpern, — Naturkörpern wie chemiſchen Präparaten, der Elemente wie der zuſammengeſetzten Körper, ſei es ihrer äußern Erſcheinung oder ihrem chemiſchen Verhalten nach, — einer andern Wiſſenſchaft zuzuſchreiben als der Chemie; ſie gehört aber ſo gut dazu wie die Aufzählung aller Flüſſe, Berge, Städte ꝛc. zur Geographie eines Landes, allein ſie hat auch durch ſich ſelbſt und als ſolche gerade ebenſo wenig Werth wie die letztere, wenn es ſich um die Förderung der allgemeinen Bildung handelt; — in einem vollſtändigen Syſtem der Chemie, mag es nun durch Wort oder Schrift aufgeſtellt werden, darf ſie nicht fehlen,

Digitized by Google

in einen allgemeinen Unterricht gehört ſie als ſolche durchaus nicht.*)

Aus zwei Gründen gewinnt die Chemie in materieller Beziehung für die allgemeine menſchliche Bildung Bedeutung, erſtens weil ſie unentbehrlich iſt, um eine Anſchauung des Lebens der geſammten Natur als Ganzes zu vermitteln; und zweitens, weil eine große Anzahl von Menſchen, ohne die Kenntniß der Naturgeſetze, welche ſie lehrt, ihren Beruf auszuüben unfähig ſind.

Wir wollen bei näherer Betrachtung des erſtern Grundes nur unſern Erdkörper in's Auge faſſen, weil alle Ausdehnungen der Chemie auf außerterreſtriſche Gegenſtände und Vorgänge zu ſehr in ihren hypothetiſchen Theil fallen.

Wie die Phyſiologie ſich zur Zoologie und Botanik, ſo verhält ſich die Chemie nebſt der Phyſik zu Mineralogie, Geognoſie und Geographie, (letztere im weiteſten Sinne des Worts, worin ſie auch die Bewohner des Erdkörpers und die Vegetation im Allgemeinen umfaßt); die beiden erſtern lehren das Leben, den Wechſel in der Thätigkeit derjenigen Naturtheile kennen, von denen die drei letztern die äußeren Beſchreibungen liefern.

Von der Phyſik iſt dies ſchon öfter behauptet worden und liegt einem jeden, auch dem nur oberflächlich beobachtenden Auge offen vor. Der Kreislauf der Waſſermaſſen des Erdkörpers, die Variationen ſeiner magnetiſchen und elektriſchen Zuſtände, die Bewegungen der Luft, die Niederſchläge und die verſchiedenen optiſchen Phänomene der Atmoſphäre, die Aeußerungen der terreſtriſchen Anziehungskraft in jeglicher Beziehung 2c. 2c. treten überall und oft in ſo großartigem Maasſtabe auf, daß ein Jeder begreift, die Wiſſenſchaft, welche die Geſetze lehrt, wonach die dieſen Erſcheinungen zum Grunde liegenden Kräfte wirken, müſſe großartige Blicke in das Leben der Natur eröffnen.

Von der Chemie gilt daſſelbe in eben ſo bedeutendem

*) Aus dieſem Grunde kann es auch keine Billigung finden, daß Loth in dem oben citirten Werke Werth auf die Aufzählung und Beſchreibung von Präparaten 2c. legt, welche ſonſt mit nichts im ganzen Buche in Verbindung ſtehen, auch zu keinerlei Art von Uebungsbeiſpielen gerechnet werden können.

Digitized by Google

Umfange, liegt es gleich wohl nicht ſo zu Tage. Die Erſcheinungen, welche durch chemiſche Kräfte hervorgerufen werden, reden nicht in ſo auffallender Weiſe zu den Sinnen, ſie verlangen zu ihrer Erkenntniß ſyſtematiſche Kenntniſſe und Arbeiten mit Tiegeln, Retorten und Wagen und können daher auch nur dem bekannt ſein, der ſich mit der Chemie wiſſenſchaftlich beſchäftigt hat.

Die geſammte Materie iſt in einem Zuſtande fortwährender chemiſcher Veränderung begriffen. Die gasförmigen und flüſſigen Subſtanzen wirken ohne Unterlaß auf die feſten ein. Daß in der unorganiſchen Maſſe im Innern der Erde unaufhörlich chemiſche Proceſſe thätig ſind, darüber haben wir freilich nur Andeutungen durch die in der Tiefe zunehmende Temperatur durch Gasexhalationen und vulkaniſche Ausbrüche; in der unſerer Durchforſchung zugänglichen Erdrinde dagegen können wir ſie beobachten und finden ſie da durch deren ganze Ausdehnung verbreitet. Gewiſſe Gattungen derſelben treten in vereinzelten Erſcheinungen auf, hier die Verwandlung von Kieſen in Vitriol, dort die Salpeterbildung, an einem dritten Orte die Verbrennung einer Kohlenablagerung hervorrufend; andere aber ſind auf jedem Fleck der Erde in einem ſtetigen Fortgange begriffen und ſtehen in einem ſo nothwendigen Zuſammenhange mit der ganzen organiſchen Natur, daß die letztere ohne ſie gar nicht würde exiſtiren können. Die chemiſche Einwirkung von Sauerſtoff und Waſſer iſt es, welche aus Feldſpath, Thonſchiefer, Kalkgeſteinen, Mergeln ꝛc. ꝛc., gewiſſe Beſtandtheile ausſcheidet und in eine Form bringt, in welcher ſie von den Pflanzen, welche dieſelben als Nahrungsmittel bedürfen, aufgenommen werden können.

Die Atmoſphäre wird durch die animaliſchen Organismen mit Kohlenſäure und Ammoniak gefüllt, Gasarten, welche mit der Zeit die ganze Atmoſphäre für die Reſpirationsproceſſe der Thiere verpeſten würden, wenn nicht die Pflanzen ebenfalls auf ſie als Nahrungsmittel angewieſen wären, dieſelben chemiſch zerlegten, aus einem Theile ihrer Beſtandtheile die Subſtanzen ihres Organismus bildeten, den Sauerſtoff der Kohlenſäure wiederum in die Atmoſphäre hinaus ſendeten und ſo deren ewige Unveränderlichkeit aufrecht erhielten.

Digitized by Google

Das Leben der Pflanze ſelbſt beſteht in einer ununterbrochenen Reihe chemiſcher Proceſſe (Verſchwinden von Chlorophyll und Auftreten von Xanthophyll in den Blättern, Verſchwinden von Säuren und Auftreten von Zucker in den Früchten ꝛc.); es werden während deſſelben und bei ihrem Tode eine Anzahl Subſtanzen dem Boden wiedergegeben, welche wie ein Gift für andere Pflanzen wirken und eine neue Vegetation nicht aufkommen laſſen würden, wenn nicht die Atmosphäre ihre chemiſchen Kräfte darauf einwirken ließe und ſie, es ſei denn, daß ihre Maſſe zu groß und ausgedehnt iſt (Torf), raſch in neue Körper verwandelte, welche ſogar die Nahrungsmittel für eben aufkeimende neue Pflänzchen abgeben.

Die Ernährung der Thiere durch die Pflanzen, die Entfernung ihrer verbrauchten Stoffe aus dem Körper, die Erzeugung ihrer eigenthümlichen Wärme, endlich die Verwandlung ihrer Excremente, ſowie ihrer Leichen nach dem Abſterben in Producte welche wiederum nothwendige und zum Theil von ihnen faſt allein erzeugte Nahrungsmittel der Pflanzen abgeben, Proceſſe, welche das ganze thieriſche Leben in ſich faſſen, ſind fortgeſetzte Reihen chemiſcher Vorgänge.

Unterſuchungen über die Verbreitung von Pflanzen und Thieren, ſowie über ethnographiſche Verhältniſſe hat die Chemie ſchon auf das Glänzendſte unterſtützt und wird es immer mehr thun, je mehr die Phyſiologie ihr das Terrain dazu gerecht macht. Bekanntlich ſind — um hierüber nur Einiges zu erwähnen — die von animaliſcher Nahrung lebenden der warmblütigen Thiere vorzugsweiſe in der heißen Zone angehäuft und nehmen von da nach den Polen hin ab. Je wärmer es an einer Stelle der Erde iſt, deſto weniger Wärme verliert das dort lebende Thier an ſeiner Umgebung, deſto weniger bedarf es Erſatz an der ihm eigenthümlichen Wärme zu erzeugen, deſto weniger Reſpirationsmittel erfordert es, deſto mehr kann es ſich auf ſolche Stoffe beſchränken, welche lediglich geeignet ſind, ſeine verbrauchten Maſſen zu erſetzen, deſto mehr iſt eine rein thieriſche Nahrung für daſſelbe geeignet. — Die mit den Jahreszeiten wechſelnden Witterungsverhältniſſe ſind von ſehr merklichem Einfluß auf einzelne Individuen; die klimatiſchen Eigenthümlich-

Digitized by Google

keiten der verſchiedenen Zonen der Erde beſtimmen vielfach die Lebensart der Völker und es gelingt in manchen Fällen die chemiſchen Geſetze ziemlich beſtimmt nachzuweiſen, welche den Zuſammenhang zwiſchen beiden vermitteln.

Nicht aber blos über dem gegenwärtigen Leben der Natur lüftet die Chemie den Schleier, der es vor den Augen des Laien verhüllt, ſondern auch die Geſchichte des Erdkörpers lehrt ſie ihn verſtehen. Sie iſt es welche mit Hülfe der Zoologie die Hieroglyphen der rein geognoſtiſchen Forſchungen enträthſelt und wenn auch nicht alle Details der großen Revolutionen des Erdkörpers referirt oder alle Figuren der ſtarren Pyramidenſchrift erklärt, doch die allgemeinen Umriſſe der großartigen Naturereigniſſe, welche der jetzigen Geſtaltung der Erde vorausgingen, ſcharf hinzeichnet.

Von unendlicher Wichtigkeit iſt es für **Jeden Gebildeten**, Kenntniß von dieſem Zuſammenhange in dem Leben der Natur zu haben, jedoch dieſes allein genügt nicht, und bei Weitem wichtiger iſt es ſogar, daß er einſieht, wie dieſer Zuſammenhang nur das den ſonſtigen Verhältniſſen des Erdkörpers (Struktur-, Temperaturverhältniſſen und den ſogenannten phyſikaliſchen Kräften) angepaßte nothwendige Reſultat der ſpezifiſchen chemiſchen Kräfte und der Geſetze, nach denen ſie wirken, iſt; erſt dann kann er von dem Leben der Natur eine richtige und hinreichende Vorſtellung haben.

Und wer möchte behaupten, daß menſchliche Bildung überhaupt nur ohne eine ſolche Vorſtellung möglich ſei? Ich muß geſtehen, daß mir ohne eine ſolche das Studium der Philoſophie namentlich der Metaphyſik, oder auch nur eine ſo eingeſchränkte Beſchäftigung mit metaphyſiſchen Unterſuchungen, wie ſie einen jeden gebildeten Menſchen auf ſeinem ganzen Lebenswege begleiten ſoll, der Gefahr mannigfaltiger Illuſionen und Täuſchungen in hohem Grade ausgeſetzt zu ſein ſcheint.

Daß es ferner eine große Anzahl von Menſchen gibt — namentlich Mediciner, Cameraliſten, Bergleute, Forſtleute, Ingenieure, Bauleute, faſt alle Gewerbetreibende und Landwirthe — welche die practiſche Seite ihres Berufes durchaus nicht aus-

Digitized by Google

zufüllen im Stande ſind, wenn nicht ein weſentlicher Theil ihrer allgemeinen Bildung in materieller Beziehung in einer recht gründlichen und ſichern Kenntniß der chemiſchen Kräfte und ihrer Geſetze beſteht, bedarf keiner weitern Ausführung.

Außer in die Erſcheinungen der Natur als großes Ganze, werden in eine große Anzahl von einzelnen Vorgängen, welche uns täglich umgeben (z. B. alle Verbrennungsproceſſe, mancherlei Lebenserſcheinungen an Menſchen, Thieren und Pflanzen ꝛc.) durch die Kenntniß der Geſetze, nach welchen die chemiſchen Kräfte wirken, ſolche Blicke eröffnet, daß der mit ihr Ausgerüſtete in der Betrachtung dieſer Vorgänge eine Fülle von Stoff für eine ſehr befriedigende geiſtige Thätigkeit findet; — wodurch freilich nicht die Nothwendigkeit des Studiums der Chemie bewieſen, jedoch nach Führung jenes Beweiſes noch ein Vortheil deſſelben an den Tag gelegt wird.

Was außer den chemiſchen Kräften und ihren Geſetzen die Chemie noch an Inhalt umfaßt, hat für die allgemeine Bildung nur in dem Maße Wichtigkeit, als es ſein Verhältniß zu eben dieſen beiden bedingt. Ja wie weit daſſelbe zum Zweck der allgemeinen Bildung Berückſichtigung verdient, wird ſich nicht eher feſtſtellen laſſen, als bis wir einen Blick auf die Art der genannten Kräfte und Geſetze und den Umfang, bis zu welchem ſie beim Unterricht ausgedehnt werden müſſen, geworfen haben werden.

Da wir bei allem Vorhergehenden nur den geſetzmäßigen Wechſel in der Natur vor Augen gehabt haben, ſo werden die Urſachen der innern Veränderlichkeit der Körper als der Hauptinhalt der Geſetze anerkannt werden müſſen und ihre äußere Erſcheinung im Ruhezuſtand von geringerer Bedeutung ſein.

Dieſe innere Veränderlichkeit hat aber lediglich ihren Grund darin, das die Körper, welche unſere Erde bilden, aus Grundſtoffen beſtehen, welche mit den verſchiedenſten chemiſchen Anziehungskräften ausgeſtattet ſind.

Die Erkenntniß dieſer Anziehungskräfte, die Auffindung ihrer Eigenthümlichkeiten, ihres Grades ꝛc. für jedes einzelne Element, läßt ſich nur dadurch vermitteln, daß man die Art und Weiſe betrachtet, wie die Elemente auf einander einwirken.

13*

Digitized by Google

daß man 1) die Größe der Neigung eines jeden, ſich mit den andern zu verbinden, 2) die beſtimmten Mengenverhältniſſe in welchen dieſe Verbindungen zu Stande kommen und 3) die Quantitäten von Wärme, welche dabei erzeugt werden, 4) endlich die auf dieſelbe Weiſe ſich äußernden Charaktere der entſtandenen Verbindung ermittelt. Dieſe vier Momente geben ein Bild von der chemiſchen Kraft eines Elementes.

Die Erkenntniß der äußern Eigenſchaften der Elemente iſt für dieſelbe natürlich von keinerlei Wichtigkeit. Jene vier Momente der Veränderlichkeit ſind es dabei auch, welche die chemiſche Individualität der einzelnen Elemente charakteriſiren und einzig und allein ein ſicheres Bild von der innern materiellen Verſchiedenheit der Elemente geben.

Es iſt freilich nicht unwahrſcheinlich, daß einem verſchiedenen Verhalten in dieſen chemiſchen Beziehungen ebenfalls durchaus verſchiedene äußere Eigenſchaften entſprechen, daß zu einem beſtimmten chemiſchen Charakter auch eine beſtimmte Farbe, ein beſtimmter Schmelzpunkt, beſtimmte Verdampfbarkeit, beſtimmtes ſpezifiſches Gewicht ꝛc. gehören, und daß, wenn ein Element in verſchiedenen Zuſtänden mit durchaus verſchiedenen Eigenſchaften dieſer Art verſehen iſt (Schwefel, Phosphor), dazu auch jedesmal verſchiedene chemiſche Kräftegrade gehören (Allotropie), allein unſerer Erkenntniß iſt ein ſolcher Zuſammenhang noch vollſtändig verſchloſſen.

Aeußere Unterſchiede in den erwähnten Eigenſchaften fallen uns freilich zwiſchen je zwei Elementen auf, allein ſie variiren auch oft bei einem und demſelben Element zu ſehr, als daß ſie als ein ſicheres Erkennungsmittel für chemiſche Individualität gelten könnten. Wer auf der einen Seite erfahren hat, daß Kohle und Diamant oder α Phosphor und β Phosphor, feſter α und γ Schwefel, pulverförmiges und maſſives Tellur ein und derſelbe Körper ſind, der kann auf der andern Seite nicht davon überzeugt werden, daß die verſchiedene Schmelzbarkeit, Farbe, Verdampfbarkeit zwiſchen Schwefel und Phosphor, oder zwiſchen Eiſen und Kupfer, zwiſchen Kalium und Natrium einen Unterſchied begründen ſollen; der kann keinen weſentlichen Unterſchied

Digitized by Google

zwiſchen Sauerſtoff, Waſſerſtoff, Stickſtoff, ſelbſt nicht zwiſchen Chlor, Jod und Brom finden.

Man könnte freilich auf den Gedanken kommen, die Größe der Verwandtſchaft ſei ein ebenſo variabeles Kriterium wie Schmelzbarkeit, Farbe ꝛc., inſofern ein und daſſelbe Element mit Hülfe von Wärme eine ganz andere Verwandtſchaft habe als ohne dieſelbe, im Entſtehungszuſtande oft anders als in jedem andern wirke ꝛc.

Es iſt dies jedoch nur in einem gewiſſen Grade richtig, denn einmal iſt in den meiſten Fällen an einer verſchiedenen Aenderung der Verwandtſchaft die Hülfe eines fremden Agens ſchuld, welche entgegenſtehende Hinderniſſe beſeitigt oder die Gelegenheit zu wirken herbeiführt, und nur in wenigen — vielleicht noch nicht richtig erkannten — Fällen muß eine wirkliche Veränderlichkeit derſelben in verſchiedenen Zuſtänden angenommen werden. Es laſſen ſich dagegen irgend zwei beliebige Elemente ſtets in demſelben Zuſtande, oder von einem fremden Agens in gleicher Weiſe unterſtützt, in Beziehung auf ihre chemiſche Wirkſamkeit mit einander ſo vergleichen, daß das Reſultat das Verhältniß der chemiſchen Anziehungskräfte beider getreu und rein wiedergeben muß, während man z. B. nicht einſieht, wie es möglich ſein ſollte aus dem ſpezifiſchen Gewicht, Farbe, Härte, Schmelzbarkeit und Verdampfbarkeit von Phosphor und α und γ Schwefel zu entſcheiden, warum die beiden letztern Modifikationen identiſche, vom erſtern verſchiedene Körper ſind *).

Die übrigen der genannten innern chemiſchen Kriterien bedürfen natürlich um ihrem Grade nach rein erkannt zu werden, einer ſolchen Befreiung von fremder Hülfe gar nicht — vielleicht mit Ausnahme der noch wenig erkannten Wärmeerzeugungen —; das Wichtigſte von ihnen geben die Mengenverhältniſſe

*) Ich will mir hier erlauben, auf eine ausführlichere Bearbeitung dieſes Themas für den Unterricht auf allgemeinen Bildungsanſtalten in meinem Lehrbuche zu verweiſen: 2. Curſus §§. 1, 28, 29, 31 (Leitfaden für den wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Chemie von Dr. W. Caſſelman. Wiesbaden bei Chr. W. Kreidel, 1. Curſus 11 Bogen 1 fl. 12 kr. rhein. 1847, 2. Curſus, erſte Hälfte 1848, 13 Bogen 1 fl. 24 kr., die zweite Hälfte befindet ſich unter der Preſſe mit in den Text eingedrukten Holzſchnitten.)

Digitized by Google

ab, in welchen ein Element in Verbindungen eingeht, welche durch keinen Zuſtand und durch keine Unterſtützung von Seiten eines fremden Agens in irgend welcher Weiſe maskirt werden können, ſo daß beſondere Unterſuchungen nöthig wären, um ſie ihrem Weſen nach rein darzulegen *).

Dadurch erſt ſtellt es ſich heraus, daß α und γ Schwefel daſſelbe, Phosphor dagegen ein anderes Element iſt, daß die beiden erſten unter denſelben Umſtänden eine gleiche Neigung haben, z. B. Sauerſtoff aufzunehmen, daß gleiche Mengen derſelben dabei genau gleich viel bedürfen, um zu einer beſtimmten Oxydationsſtufe ſich zu verbinden, daß ſie dabei gleich viel Wärme entwickeln und daß die in beiden Fällen entſtandenen Verbindungen wiederum gegen andere Körper, auf welche ſie chemiſch einwirken, in den genannten Beziehungen ein gleiches Verhalten zeigen, während alle dieſe Verhältniſſe beim Phosphor conſtant und meßbar ſehr entſchieden abweichen.

Was hier von den Elementen geſagt worden iſt, gilt in eben ſo hohem Grade von den Verbindungen der verſchiedenſten Ordnungen, jedoch kommen bei ihnen neben den Verhältniſſen, welche die Verbindungsproceſſe, auch die, welche die Zerſetzungsproceſſe betreffen, in Betracht, was von beſonderer Wichtigkeit iſt, in ſo fern die aufgezählten chemiſchen Kriterien für die Individualität eines Körpers hier in einzelnen wenigen Fällen nicht mehr ausreichen, beſonders die Beziehung zu dem Mengenverhältniſſe bei den iſomeren und metameren Subſtanzen oft im Stiche läßt.

Ein ſehr ſchlagendes Beiſpiel für die Wichtigkeit der chemiſchen Verhältniſſe bei zuſammengeſetzten Körpern geben die beiden Schwefelphosphore mit dem geringſten Schwefelgehalt. Wer jeden dieſer in ſeinen verſchiedenen Zuſtänden beobachtet, wird nicht eher davon überzeugt werden, daß es ein und derſelbe Körper iſt, als bis er z. B. gefunden hat, daß er in beiden Fällen gleich viel Sauerſtoff bedarf, um in ſeinen Beſtandtheilen oxidirt zu werden, und daß dabei in beiden Fällen die nämlichen Subſtanzen entſtehen.

*) Ebendaſelbſt 2. Curſus §. 4.

Digitized by Google

Daß nun die Eigenthümlichkeit eines jeden zuſammengeſetzten Körpers auf der Natur ſeiner Elemente beruht, bedarf keines weitern Beweiſes.

Daher unterliegt es endlich keinem Zweifel, daß die innern Verſchiedenheiten der Materien jeglicher Art, welche in ihren chemiſchen Verhältniſſen ausgeſprochen und die Urſache des geſetzmäßigen Lebens der Natur als Ganzes ſind, lediglich in den verſchiedenen chemiſchen Anziehungskräften ihren Grund haben.

Dieſe allein charakteriſiren die verſchiedene Weſenheit der verſchiedenen Materien und die äußern Erſcheinungen, in welchen wir letztere beobachten, ſind lediglich dazu geeignet, ein Mittel abzugeben, eine aus der Erkenntniß jener ihrer Kräfte als Individuum vollſtändig aufgefaßte Materie unter denjenigen Umſtänden wiederzuerkennen, unter welchen die Eigenſchaften von uns bis jetzt als unveränderlich beobachtet worden ſind.

Die geſchilderten innern Eigenthümlichkeiten ſind zwar nie, auch nur bei zwei Subſtanzen einander völlig gleich, allein ſie haben doch bei gewiſſen Gruppen in manchen Stücken gewiſſe Aehnlichkeiten, welche man in eine Darlegung zuſammenfaſſen kann und eine ſolche Darlegung iſt ein chemiſches Naturgeſetz.

Wie weit man zum Zwecke des Unterrichts, wie wir denſelben hier im Auge haben, von den allgemeinſten Geſetzen an, bis zu den ſpeciellſten chemiſchen Kräften einzelner Körper hin gerechnet, vorſchreiten ſoll, läßt ſich nicht leicht feſt beſtimmen; — es hängt das durchaus von der beſondern Art der Schule ab.

Gymnaſien (welche zukünftigen Theologen, Philoſophen, Philologen und Juriſten) und Realgymnaſien, (welche zukünftige Kameraliſten, Mediciner, Militärs, Ingenieure, Bauleute, Bergleute, Hüttenleute, Forſtleute, Fabrikanten, Landwirthe bilden ſollen und wie jene lediglich für die allgemeine Bildung und zwar für das Alter vom 14—18. Jahre beſtimmt ſind) ſind wohl die einzigen Schulen, auf welchen die Chemie zu dem von uns betrachteten Zwecke gelehrt werden muß*).

*) Auf Volksſchulen auf dem Lande wird überhaupt wohl ſchwerlich ein chemiſcher Unterricht möglich ſein, auf Realſchulen d. h. Schulen für die allgemeine Bildung zukünftiger kleinerer Gewerbetreibender, Handwerker, kleinerer Landwirthe ꝛc., ſoll meiner Anſicht nach ein ſolcher auch

Digitized by Google

Auf dieſen beiden Anſtalten darf beim chemiſchen Unterricht kein Geſetz übergangen werden, auf welchem Erſcheinungen beruhen, die in dem Leben der Natur als ein nothwendiges Glied des Ganzen erkannt werden, und natürlich auch kein ſolches, welches dazu dient, um jene erſtern zu begründen.

Für die Gymnaſien möchte dieſer Umfang der Geſetze auch hinreichen, für Realgymnaſien dagegen ſind noch viele andere nothwendig, welche unter jene Kategorie nicht gehören, ſondern nur zu einem künſtlich herbeigeführten Aufeinanderwirken der Subſtanzen in Beziehung ſtehen. Vor allen Dingen ſind hierbei diejenigen zu berückſichtigen, welche das wiſſenſchaftliche Syſtem der Chemie nach ſeinen Grundzügen darzulegen geeignet, ferner ſolche, welche in der analytiſchen Chemie, namentlich deren wiſſenſchaftlicher Begründung, von Wichtigkeit ſind*).

Hiernach laſſen ſich nun, was das Verhalten einzelner Körper im Speciellſten, alſo die Kenntniß der einzelnen chemiſchen Kräfte, betrifft, wohl einige allgemeine Vorſchriften geben, deren Ausführung in ihrem Umfange jedoch der vorangeſtellten Theilung angepaßt werden muß.

Unbedingt ſind diejenigen Körper abzuhandeln, welche am häufigſten in der Natur vorkommen, welche alſo den Stoff bilden, in deſſen Veränderungen das Leben der Natur zum Theil beſteht; ſolche ſind z. B. Kieſelerde, Thonerde, Kali, Natron, Kalkerde, kohlenſaurer Kalk, Ammoniak, Eiſenoxyd, Schwefelſäure, Phosphorſäure, Kohlenſäure, Chlor, die organiſchen Säuren, die Alkoloide, Fette, die ſogenannten indifferenten organiſchen Stoffe, Protein ꝛc. ꝛc. Daß dabei die Radicale dieſer Körper, oder ihre

---

nicht ertheilt werden, denn die allgemeine Bildung derſelben beſteht in der Vermittelung derjenigen Kenntniſſe, welche allen jenen, ohne Ausnahme, ohne Rückſicht auf beſonderes Handwerk u. ſ. f. für das bürgerliche und das Berufsleben nothwendig ſind und muß mit dem 14. Jahre vollendet ſein, damit alsdann, zuerſt ebenfalls noch durch Schulunterricht die Fachbildung beginnen kann. Die Chemie iſt aber nicht für alle Handwerkszweige ꝛc. erforderlich und kann ihren formal bildenden Nutzen beim Unterricht von Knaben unter 14 Jahren noch nicht geltend machen.

*) Ich verweiſe in dieſer Beziehung auf den 2. Curſus meines oben citirten Büchleins und zwar auf §§. 41, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 62, 66, 70, 71, 72 und pag. 121 und 174.

Digitized by Google

wichtigſten Zerſetzungsprodukte natürlich nicht außer Acht gelaſſen werden dürfen, verſteht ſich von ſelbſt.

Ebenſo dringend ſind diejenigen Subſtanzen in ihrem chemiſchen Verhalten zu berückſichtigen, welche in der Regel als Hülfsmittel dienen, um diejenigen Proceſſe hervorzurufen, aus denen die für nothwendig erklärten Geſetze abſtrahirt werden, mögen ſie ſonſt auch zu den Hauptgeſetzen ſelbſt eine untergeordnete Bedeutung haben und jene Rolle nur ihrer leichten Darſtellbarkeit, ihrer bequemen Form wegen oder einem ſonſtigen zufälligen Grunde verdanken, z. B. Schwefel, ſchweflige Säure, Schwefelwaſſerſtoff, Salpeterſäure, Salzſäure, chlorſaures Kali, Fluorwaſſerſtoff, Blauſäure, Zink, Kupfer, Queckſilber, Sublimat, Alkohol, Aether, Eſſigſäure ꝛc. ꝛc.

Ein dritter Grund, den chemiſchen Verhältniſſen eines einzelnen Körpers Bedeutung beizulegen, iſt dann vorhanden, wenn letzterer als Repräſentant dienen ſoll, um ein Geſetz zu abſtrahiren. Auch kann es nöthig werden mehrere einzelne Körper in dieſer Hinſicht für daſſelbe Geſetz zu berückſichtigen, wogegen es für vollkommen überflüßig erklärt werden muß, alle einzelnen Körper in ihren chemiſchen Verhältniſſen abzuhandeln, welche ſich überhaupt unter dieſes Geſetz bringen laſſen und welche in ihrer Totalität das eigentliche Material bilden, an welchem die Wiſſenſchaft das Geſetz abſtrahirt hat. Wenn man z. B. das Verhalten der Superoxyde gegen Säuren darlegen will, ſo genügt es vollſtändig, das Verhalten des Manganſuperoxyds genau im Einzelnen zu lehren; die Geſetze über das Verhalten der ſchwefelſauren Salze in höherer Temperatur werden vollkommen klar, wenn die genaue Erklärung ſich einerſeits z. B. auf ſchwefelſaures Kali und ſchwefelſaures Bleioxyd, andererſeits etwa auf Kupfervitriol und Eiſenvitriol beſchränkt.

Es verſteht ſich hierbei von ſelbſt, daß bei verſchieden wichtigen Geſetzen die Grenze hierfür verſchieden weit gezogen werden muß. — So iſt eins der wichtigſten Geſetze der Chemie das der Verbindungen, welche die Amphigene untereinander eingehen und es erſcheint mir kein Ueberfluß zu ſein, wenn man ſich nicht begnügt, daſſelbe an den Oxyden und Sulfiden zu abſtrahiren, ſondern wenn man dazu auch die Selenide und Tellurinde

benutzt und von den Selen- und Tellurverbindungen dann natürlich vorher ſo viel abhandelt als zum Verſtändniß nöthig iſt.

Es möchte hier auch der Ort ſein, über die „Darſtellungsmethoden" beſonders der Elemente, die in den meiſten Lehrbüchern eine ſo bedeutende Rolle ſpielen, Einiges zu ſagen. Für den Schulunterricht, wie wir ihn im Auge haben, halten wir ſie nur in ſofern für wichtig, als ſie eigenthümliche Blicke in chemiſche Geſetze eröffnen*), oder dem Schüler den Zuſammenhang zwiſchen dem Naturkörper und dem Elemente verſtändlich machen**), nie aber ihrer ſelbſt wegen.

Es iſt hierbei jedoch ſehr wichtig, ſtets im Auge zu haben, daß der Hauptzweck, welcher durch die Abhandlung der chemiſchen Verhältniſſe eines einzelnen Körpers erreicht werden ſoll, die Kenntniß der Naturgeſetze iſt; damit von dem hierzu nöthigen Unweſentlichen nicht mehr als gerade erforderlich, berückſichtigt werde. Dieſer Zweck iſt nämlich natürlicherweiſe nicht zu erreichen, ohne daß gewiſſe äußere Eigenſchaften der Körper erwähnt werden, welche nöthig ſind, um ein empiriſches Bild des Körpers zu geben, oder welche auf die Art und Weiſe ſeiner Wirkung von Einfluß ſind, oder welche endlich als Kennzeichen für eine eingetretene chemiſche Veränderung, für einen vollendeten chemiſchen Proceß dienen.

In letzterer Beziehung ſind freilich die Gewichtsverhältniſſe nach denen der Proceß vor ſich geht, und die Zerſetzungserſcheinungen, welche die entſtandenen Produkte veranlaſſen können, allein fähig als Beweismittel dafür zu dienen, daß wirklich chemiſche Vorgänge ſtattgefunden haben und daher vor allen zu berückſichtigen, wo den Schülern neue Proceſſe vorgeführt werden***); während dagegen beim Unterricht mancher früher ſchon

*) Wo ſie dann am zweckmäßigſten beiläufig erwähnt werden: 1. Curſus §. 13, Darſtellung des Sauerſtoffs, deſſen Zuſammenhang mit dem Waſſer ſchon §. 1 angegeben wird, ſo daß ſich der Schüler, wenn er §. 8 vom Sauerſtoff ſpecieller unterrichtet wird, ſchon ein Bild davon machen kann, woher wohl der Lehrer den angewendeten Sauerſtoff erhalten habe. 2. Curſus §. 34 Baryum.

**) 2. Curſus §. 73.

***) Ein wirkliches quantitatives Experimentiren ſind wir weit entfernt beim Unterricht in allen Fällen für nöthig zu erklären, es iſt es nur in äußerſt

gelernte Proceß durch gewiſſe conſtante äußere Eigenſchaften der entſtehenden Produkte ſicher erkannt werden kann, und letztere daher um ſo wichtiger werden, je öfter dieſer Proceß als Prämiſſe eines neuen Schluſſes benutzt werden ſoll.

Dagegen halten wir es namentlich beim Unterricht nicht allein für überflüſſig, ſondern für poſitiv ſchädlich, andere Eigenſchaften eines Körpers abzuhandeln, als die, welche zu denſelben in den erwähnten Beziehungen ſtehen. Beſonders rechnen wir zu ſolchem überflüſſigen Ballaſt — nicht in allen*), aber in den meiſten Fällen — die Angabe der ſpezifiſchen Gewichte, der Condenſationspunkte, der Löslichkeitsverhältniſſe ꝛc. ꝛc., wenn ſie genau ihrer Größe nach ausgedrückt werden (die letztern auch oft, wenn blos ihre Art angegeben wird). Leider Gottes aber können ſich die meiſten Chemiker, welche Lehrbücher für Schulen ſchreiben, noch immer nicht davon losſagen, dieſe Dinge aufzunehmen und ſcheinen ſogar eine ängſtliche Sorge darauf zu verwenden, ja keine Angabe der Art bei einem Körper, von dem ſie einmal ermittelt worden iſt, zu übergehen**).

Aeußere Eigenſchaften eines einzelnen Körpers zu berück-

---

wenigen, allein über die Veränderungen der Gewichtsverhältniſſe zu referiren iſt in den meiſten Fällen, wo eine wiſſenſchaftliche Begründung bezweckt wird, unumgänglich nothwendig. (1. Curſus §§. 1 und 10, 2. Curſus §§. 54, 28 und Anhang).

*) 1. Curſus §§. 64, 73, 82. 2. Curſus §. 24.

**) Was es z. B. für einen Nutzen haben ſoll, anzuführen die ſpezifiſchen Gewichte folgender Körper: Waſſerſtoffſuperoxyd 1,4, Eiſenoxydoxydul 5,5; Unterchlorſäure 2,3; Tantalſäure 6,5; Chromoxyd 5,2; Schwefelkadmium 4,9; drittel kieſelſaure Zirkonerde 4,4 ꝛc. (Loth), ſo wie daß ſich ſalpeterſaures Silberoxyd in 1 Theil, ſalpeterſaures Bleioxyd in 2 Theilen, Eiſenvitriol in 1,6 Theilen kaltem und 0,6 Theilen kochendem löſen ꝛc., (Gmelin, in ſeinem Lehrbuch für Schulen) will mir nicht klar werden. Ob die Schüler, welche dieſe Leitfaden gebrauchen, angehalten werden, die Zahlen zu merken, oder ob die Verfaſſer geglaubt haben, ein Schüler der ſpäter einmal ſo viel ſich mit Chemie beſchäftigt, daß er dieſe Zahlen anwenden muß, würde ſich zum Nachſchlagen auch ihrer Bücher bedienen, und nicht etwa reichhaltigere, in denen er in allen andern Fällen nachſchlagen muß, wenn ihn die kleinern Bücher im Stiche laſſen, wollen wir nicht unterſuchen, allein ein Irrthum war es jedenfalls, wenn ſie glaubten, die Angabe dieſer Zahlen habe irgend einen Zweck.

Digitized by Google

ſichtigen, auf welche die Art und Weiſe ſeiner Einwirkung bei gewiſſen Proceſſen beruht, iſt natürlich unumgänglich nothwendig. Es würde gewiß ein Mangel ſein, wenn von Schwefelſäurehydrat oder vom Queckſilber nicht wenigſtens ungefähr der Siedpunkt angegeben würde, beim Salpeterſäurehydrat iſt es ſchon nicht ſo nothwendig und bei der wäßrigen Ueberchlorſäure iſt es gänzlich überflüſſig.

Daß aber endlich die Abhandlung ſolcher Körper, welche zu den zu entwickelnden Geſetzen in keinerlei Beziehung ſtehen, etwa die Angabe der Formel, die Beſchreibung ihrer äußern Eigenſchaften, das Verhalten derſelben in höherer Temperatur ꝛc. ꝛc. oder die Abhandlung von Subſtanzen, welche vielleicht hin und wieder vereinzelt in der Natur vorkommen, oder von Präparaten, die etwa in dieſer oder jener Weiſe als Farbe oder Beizmittel oder ſonſt wie ähnlich verwendet werden, beim Unterrichte zum Zwecke der allgemeinen Bildung das Ueberflüſſigſte alles Ueberfluſſes iſt, und, wenn irgend wozu, nur zu einem den Geiſt-ſyſtematiſch ertödtenden, alles Intereſſe an der Chemie erſchlaffenden Eintrichtern unzuſammenhängender Merkmale dienen kann, bedarf keiner weitern Ausführung.

Es hat z. B. Sinn, um die eigenthümlichen Verbindungen zu charakteriſiren, welche Chlorverbindungen weiter eingehen können, den Otokamit, den Mendizit, das Hornbleierz, ferner um den electronegativen Charakter des Schwefelantimons in's gehörige Licht zu ſtellen, den Berthierit, den Zinkerit, das Rothyalden ꝛc. ꝛc. zu erwähnen, natürlich unter ausdrücklicher Anführung dieſer Gründe; es hat ferner Sinn auf die Beſchreibung des Bleiglanzes, Eiſenglanzes, der Fumarolen ꝛc. näher einzugeben, ſobald man dieſelben Proceſſen unterwerfen will, um daraus Blei, Eiſen, Bor und deren Verbindungen zu erhalten (oder von ſolchen Proceſſen ſprechen will); allein ein gar nicht in die Chemie als Unterrichtsmittel in der von uns beſprochenen Art gehörender Gegenſtand würde es ſein, wenn ſämmtliche chemiſche Verbindungen eines Körpers, welche in der Natur vorkommen, bei letzterm abgehandelt werden ſollten, und ein eben ſo wenig dahin gehörender Gegenſtand iſt es, wenn ein Lehrer eine große Anzahl von ſchwefelſauren, ſalpeterſauren Salzen, von Chlorwaſſerſtoff-

Digitized by Google

Chlorverbindungen, ihrer Formel, Farbe und ſonſtigen äußern Eigenſchaften nach hintereinander aufführt (Loth), ohne ſie mit irgend welchen chemiſchen Vorgängen in Verbindung zu ſetzen.

Wir wenden uns zunächſt zu der Frage, ob die Abhandlung techniſch-chemiſcher Proceſſe beim Unterrichte der Chemie auf allgemeine Bildungsanſtalten von einem weſentlichen Nutzen ſei und beantworten dieſe mit Ja für die Fälle, daß dieſelben

1) in einer bloßen kurzen Anführung des Umſtandes beſtehen, daß Proceſſe, welche man aus andern Gründen doch berückſichtigen muß, im Großen zu techniſchen Zwecken ausgeführt werden, als Gährung, Eſſigfabrikation, Grundzüge des Eiſenhüttenbetriebs, Seifenfabrikation, Wirkung der Seife, Chlorbleicherei, Galvanoplaſtik ꝛc. ꝛc.

2) einzig und allein geeignet ſind, den Zuſammenhang zwiſchen für die ganze Chemie wichtigen Präparaten und den Naturkörpern, woraus ſie gewonnen werden, zu ermitteln. Darſtellung von Phosphor, Kalium, Schwefelſäurehydrat, arſeniger Säure, Bleihüttenbetrieb ꝛc. ꝛc.

3) recht inſtructive Belege für die Mannigfaltigkeit und den Umfang bieten, in welchem der menſchliche Scharfſinn die Naturkräfte ſich dienſtbar machen kann und ſomit das Verhältniß beleuchten, in welchem der Menſchengeiſt zum Leben der Natur ſteht. Sodafabrikation, Borſäuregewinnung, Salpeterſiederei ꝛc. ꝛc.

Es nimmt die Betrachtung dieſer Proceſſe äußerſt wenig Zeit in Anſpruch und es würde ſonach kein Grund vorhanden ſein, weßwegen dieſelbe nicht auch auf Gymnaſien, wenigſtens in beſchränkter Anzahl herbeigezogen werden könnten; daß ſie auf Realgymnaſien zu Folge des dargelegten Charakters des Materials der Chemie überall berückſichtigt werden müſſen, wo nur die aufgezählten Fälle eintreten, iſt nicht zu bezweifeln.

Techniſche Proceſſe dagegen, welche, wie z. B. die Salzſiederei, Bleiweißfabrikation, Darſtellung von Chromgelb, keinerlei wichtige Beziehung zu dem allgemeinen Inhalt der Chemie haben, ſondern nur ihrer Anwendung für das Leben wegen in der techniſchen Chemie gewöhnlich aufgeführt werden, ſind nebſt dem ausführlichen techniſchen ſich auf die einzelnen Manipulationen beziehenden Einzelnheiten der vorher erwähnten Proceſſe

Digitized by Google

durchaus aus den Anſtalten für allgemeine Bildung auf Fachſchulen zu verweiſen.

Endlich drängt ſich uns noch die Frage auf, ob die analytiſche Chemie auf allgemeinen Bildungsanſtalten Berückſichtigung verdiene oder nicht? Ein theoretiſcher Curſus darüber iſt durchaus nicht nothwendig, denn das Material deſſelben wird im Syſtem der allgemeinen Chemie abgehandelt und das Syſtem derſelben wird überhaupt am beſten beim praktiſchen Arbeiten gelehrt. — Dieſes praktiſche Arbeiten jedoch iſt das einzige Mittel um die wichtigſten chemiſchen Naturgeſetze und die Kenntniß der wichtigſten Specialkräfte in ſolcher Anſchaulichkeit bei dem Schüler zu befeſtigen, daß ſie für das ganze Leben feſtſitzen. Aus dieſem Grunde wird die praktiſche analytiſche Chemie in gewiſſem Umfange einen Theil der allgemeinen Bildung Aller ausmachen, deren ſpätere Berufsthätigkeit eine innige Vertrautheit mit jenen chemiſchen Naturgeſetzen vorausſetzt und ſomit wenigſtens auf Realgymnaſien einen wichtigen Unterrichtsgegenſtand bilden müſſen. Der Umfang derſelben läßt ſich aber dem Erfolge nach etwa ſo angeben, daß der Schüler durch ſie lernt die Beſtandtheile einfacher Salze, ſowie nicht zu complicirter Legirungen, Ockererden, natürlicher Schwefelmetalle (vielleicht ohne Berückſichtigung der minutiöſeſten Beſtandtheile) ꝛc. mit Sicherheit nach ſyſtematiſchen Regeln zu ermitteln.

Hierdurch glaube ich zur Genüge dargethan zu haben, daß die Chemie Kenntniſſe vermittelt, welche ſie zu einem unentbehrlichen Gegenſtand auf den höhern wiſſenſchaftlichen allgemeinen Bildungsanſtalten macht, ſo wie dieſe Kenntniſſe ſelbſt beſtimmt abgegrenzt, namentlich von Allem geſchieden zu haben, was mit dem eigentlichen Weſen derſelben nicht zuſammenhängt. Es wird nur in Erwägung zu ziehen ſein, ob der wiſſenſchaftliche Unterricht der Chemie wenigſtens auf denjenigen Schulen, wo er die größte Ausdehnung erhalten kann — Realgymnaſien — in der Art zu vollenden möglich ſein wird, daß auf der Univerſität oder den höhern polytechniſchen Schulen der allgemeinen Chemie gar keine Zeit mehr zuzuwenden ſein dürfte.

Wenn auch auf den genannten Lehranſtalten dasjenige Material der wiſſenſchaftlichen Chemie vollſtändig erſchöpft wird,

Digitized by Google

welches vorzugsweiſe den Gegenſtand einer ſichern **Zueigenmachung** bildet, ſo ſcheint mir es doch unmöglich den Hauptvortheil von Univerſitätsvorträgen für die **wiſſenſchaftliche** Bildung noch mit auf derſelben zu vermitteln. Eine Zuſammenfaſſung der großen leitenden Ideen einer Wiſſenſchaft in ein gedrängtes, überſichtliches Bild, wie ſie allgemeine Univerſitätsvorträge geben, iſt das einzige Mittel eine wiſſenſchaftliche Abrundung hervorzurufen. Durch ſie allein wird der Lernende ſich des Verlaufs der Hauptadern vollſtändig bewußt und er erkennt wie die Einzelnheiten des Wiſſens als mehr oder minder mächtige Adern davon auslaufen; durch ſie allein erreicht ſein Standpunkt die Höhe, von der das Ganze überſehen werden kann, und bewahrt ſich die Fähigkeit die Einzelnheiten mit ihrer allgemeinen Bedeutung nie aus dem Auge zu verlieren.

Wenn wir auf Berufsarten Rückſicht nehmen, ſo bedürfen eine ſolche wiſſenſchaftliche Vollendung des Studiums natürlich alle, welche der Chemie als einer Hülfswiſſenſchaft der Philoſophie obliegen, ferner die Mediciner, Cameraliſten und Pharmaceuten. Für Bergleute, Hüttenleute, Forſtmänner, größere Landwirthe, Militairs, Ingenieure und Fabrikanten wäre natürlich eine ähnliche wiſſenſchaftliche Vollendung der Bildung höchſt wünſchenswerth, nothwendig dagegen iſt ſie nicht, namentlich nicht in der Art, daß jene ohne eine ſolche nicht eine jede zur Ausübung ihres Berufes erforderliche Befähigung erlangen könnten. Für die Vertreter dieſer Berufsarten kann daher der chemiſche Unterricht auf Realgymnaſien das Studium des allgemeinen Theils dieſer Wiſſenſchaft vollenden und ſie bedürfen nachher nur noch Anſtalten zu beſuchen, wo derſelbe Unterricht aus einem lediglich praktiſchen Geſichtspunkt getrieben wird, als polytechniſche Schulen, Landwirthſchaftliche-, Forſt-, Berg-, Bauacademien, Militärſchulen ꝛc.

Wir wenden uns nun zur Beantwortung der Frage: **Iſt der im Vorſtehenden geſchilderte materielle Nutzen der einzige, welchen der chemiſche Unterricht zu vermitteln vermag?**

Die Beantwortung derſelben wird jedoch nur dann möglich ſein, wenn wir die **Anordnung** feſtgeſtellt haben werden, welche dem vorgezeichneten Stoffe gegeben werden muß.

Digitized by Google

Die Anſicht, welche Loth in ſeinem Lehrbuche durchgeführt hat und auch bei ſonſtigen Gelegenheiten vertritt (Pädagogiſche Monatsſchrift von Löw und Körner 2. Jahrgang Maiheft), eine Trennung zwiſchen Statik und Dynamik in der Chemie ſei die zweckmäßigſte Anordnung, können wir durchaus nicht theilen.

Hören wir, welchen Grund Loth in der Vorrede zu ſeinem Buche ſelbſt dafür anführt: „Schon eine noch ſo oberflächliche Betrachtung der Gegenſtände, welche die chemiſche Wiſſenſchaft enthält, läßt in derſelben zwei Momente erkennen, das Naturhiſtoriſche und das Phyſikaliſche: das erſtere zeigt ſich in der Beſchreibung der Körper, wie ſie ſind und einer ſyſtematiſchen Anordnung nach ihrem Weſen, das zweite in der Erörterung der Veränderungen, welche ſie erleiden oder der Verhältniſſe ihres Entſtehens und Vergehens und in der Erklärung der Geſetze, nach welchen dieſe Veränderungen eintreten." *)

*) Loth unterſcheidet alſo nicht, wie wir oben gethan haben, die äußeren Eigenſchaften und deren Veränderungen von den inneren chemiſchen, welchen letztern wir ein ſehr beſtimmtes Gebiet zugeſchrieben haben, ſondern die Zuſtände in welchen die Gegenſtände jeweilig erſcheinen von dem Wechſel derſelben ganz allgemein, ohne Rückſicht auf die Art der Eigenſchaften, in deren Verſchwinden oder Auftreten ꝛc. die Veränderungen beſtehen. Eine ſolche Trennung iſt eine abſolute Unmöglichkeit. Wir ſehen das zuerſt bei der Betrachtung der Naturkörper. Daß Malachit grün erſcheint, iſt eine Eigenſchaft „welche ſich in der Beſchreibung dieſes Körpers zeigt;" daß das Waſſer gefrieren kann, daß es in Gas, Wolken, Nebel und Regen verwandelt wird, iſt dagegen ein Gegenſtand, den man nach Loth „unter den Veränderungen" erörtern muß. Es wird nicht in Loth's Abſicht ſtehen, daß man aus letzterem Grunde vermeiden ſolle, „bei der Beſchreibung des Waſſers, wie es (in der Natur) iſt" zu erwähnen, es gäbe auf der Erde Eis, Waſſer und Waſſergas. Aber iſt es denn möglich daß bei einem ſolchen Verfahren eine wirkliche Anſchauung von dem „Weſen" des Eiſes oder des Waſſers oder des Waſſergaſes oder des Nebels oder des Regens erhalten werden kann, wenn nicht zugleich die Beziehungen zu einander, die Thatſache, daß ein beſtimmter Eiskryſtall alle jene Formen im Laufe des Jahres erhalten kann, angegeben werden? Iſt hier eine wiſſenſchaftliche Trennung von „ſyſtematiſcher Anordnung nach dem Weſen und den Veränderungen" nebſt ihren Urſachen möglich?

Daß Loth in der That nicht beabſichtigt etwa in der Dynamik, Waſſer, Eis ꝛc. als verſchiedene Species blos ihrer Erſcheinung nach und geſondert

Digitized by Google

Es ſcheint mir faſt, als wenn Loth mit ſeiner vorſtehenden Eintheilung einen Unterſchied zwiſchen chemiſchen Verhältniſſen und Kräften der Körper einerſeits und ihren äußeren Eigenſchaften andererſeits habe machen wollen, ohne Rückſicht darauf, ob letztere nach verſchiedenen Zuſtänden und Einflüſſen veränderlich ſind oder nicht, und daß er nur zu einer Unklarheit des Ausdrucks zu greifen durch irgend etwas verleitet worden iſt.

In dieſem Sinne kann man in der That nicht ganz unzweckmäßig von einer Statik und Dynamik in chemiſcher Beziehung reden, indem bei einem Körper, ſo lange er nur eine äußere Veränderung oder gar keine erleidet, die chemiſchen, ſpezifiſchen Attraktionskräfte ſeiner Beſtandtheile im Gleichge-

---

zu beſchreiben, und ihren Zuſammenhang erſt in der Dynamik auseinanderzuſetzen, iſt aus pag. 30 und 31 ſeines Lehrbuches erſichtlich.

Daß die meiſten Naturkörper bis jetzt noch nicht in ſo weſentlich verſchiedenen Zuſtänden, wie die Temperaturzuſtände des Waſſers beobachtet worden ſind, kann in unſerer Behauptung keinen Unterſchied machen, denn die Anzahl der in dieſer Beziehung ähnlichen iſt ſchon ziemlich bedeutend (Schwefel, Kochſalz ꝛc. ꝛc.) und unſere Erkenntniß neuer Beiſpiele der Art erweitert ſich mit jedem Tage, ſo daß wirklich mit Recht geſagt werden kann, nichts würde ſo ſehr das Weſen des Naturkörpers verhüllen als eine Trennung der ſyſtematiſchen Anordnung nach dem Weſen in Loth's Sinne von den Veränderungen derſelben.

Daß Loth mit den Worten „wie die Gegenſtände ſind" nicht blos die auf unſerer Erde vorhandenen ſogenannten Naturkörper gemeint hat, ſondern auch auf chemiſche Präparate z. B. Jod ꝛc. ꝛc. ſeine Eintheilung anwenden will, wagen wir nicht zu bezweifeln. Für letztere aber iſt unſere Behauptung dieſelbe, wie für die Naturkörper. — Wie ſollte uns eine Beſchreibung der waſſerfreien Schwefelſäure, der Kohlenſäure, des Phosphors, des Chlors, des Schwefelwaſſerſtoffs, des Bors möglich ſein, ohne einmal der ſyſtematiſchen Anordnung nach dem Weſen gedenken zu wollen, wenn man auf deren Veränderungen keine Rückſicht nehmen wollte. — Loth kann in der That auch eine ſolche Unterſcheidung in der Praxis nicht durchführen. In ſeinem Lehrbuche in welchem er die „Beſchreibung der Körper, wie ſie ſind" unter dem Namen Statik von der Dynamik ſcheidet, die ſich mit den „Veränderungen der Körper beſchäftigen ſoll, gibt er gleichwohl alle Veränderungen der Dichtigkeit, der Farbe, des Aggregatzuſtandes, welche überhaupt in der Chemie von Wichtigkeit ſind, in dem erſten Theile an. Faſt die Beſchreibung eines jeden Körpers enthält Belege dafür; man vergleiche jedoch nur ſtatt aller die oben genannten, ſo wie aber auch Selen und Schwefel.

Digitized by Google

wichtszuſtande verharren, während jede Aeußerung eines chemiſchen Geſetzes, jeder chemiſche Proceß gerade in einer Störung dieſes Gleichgewichtszuſtandes ſeinen Grund hat.

Nach unſern obigen Auseinanderſetzungen ſind wir mit Loth vollkommen darin einverſtanden, daß dieſe Dynamik und dieſe Statik in der Chemie von ſehr verſchiedener Wichtigkeit ſind; — indem wir es ſogar als einen Hauptgrundſatz aufſtellten, daß eine wiſſenſchaftliche Chemie die Dynamik vollſtändig erſchöpfen muß, und auch genug gethan hat, wenn ſie dieſer Bedingung genügt, während ſie von der Statik nur eben ſo viel in ſich aufzunehmen nöthig hat, als das Verſtändniß der Dynamik erfordert.

Jedoch müſſen wir uns gegen nichts mit größerer Entſchiedenheit ausſprechen, als gegen eine ſolche vollſtändige Trennung der Dynamik von demjenigen der Statik, was überhaupt in den Unterricht gehört, (ſiehe oben) wie ſie Loth in ſeinem Lehrbuche und wie er an andern Orten ſagt, auch in ſeinem Unterrichte durchführt, wobei nämlich erſt alle Körper, Naturkörper und Präparate, an denen die Geſetze der Dynamik ſpäter entwickelt werden ſollen, nach ihren äußeren Eigenſchaften vollkommen ausführlich abgehandelt werden.

Wir haben oben gezeigt, daß die Abhandlung äußerer Eigenſchaften für die Chemie nur aus drei Gründen nothwendig und deßwegen, dem Begriffe der Chemie zufolge, allein ſtatthaft iſt, nämlich um beim Unterricht, ſei es durch Wort oder Schrift:

1) dem Lernenden ein Bild der Körper welche aufeinander wirkend betrachtet werden ſollen, im Allgemeinen zu geben;

2) ihn beſonders auf diejenigen Eigenſchaften derſelben aufmerkſam zu machen, welche auf den Verlauf des Proceſſes von ganz beſonderem Einfluß ſind, z. B. auf die Condenſationspunkte bei Deſtillationsproceſſen, auf das ſpezifiſche Gewicht, die Löslichkeit bei Schlemm- oder Auflöſungsproceſſen ꝛc. ꝛc.;

3) ihm die Vergleichung zwiſchen den Endprodukten eines Proceſſes und den angewandten Ingredienzien zu ermöglichen.

Ein dieſem entſprechendes Bild der Subſtanzen kann nun freilich der auch erhalten, der, bevor er die Dynamik der Chemie beginnt, angehalten wird, ſich die äußern Eigenſchaften aller Körper, von welchen dabei die Rede iſt, einzuprägen; allein

ſoll dadurch beim mündlichen Unterricht der Dynamik der Lehrer der Mühe überhoben ſein, bei einem beſtimmten Proceß diejenigen Eigenſchaften der wirkenden Körper zu erwähnen, welche wir oben als einzig und allein wichtig bezeichnet haben? — Hält Loth dies wirklich Schülern gegenüber für möglich? Hält er es für möglich, daß man den Schüler bei der Repetition deſſen überheben darf?*) Wir und gewiß die große Mehrzahl der Lehrer, halten es für unmöglich. — Und wenn nun die betreffenden Eigenſchaften bei dem Proceß noch einmal zur Sprache kommen müſſen, wenn ſie überhaupt dabei gelernt werden können, wozu denn dieſe Zeitverſchwendung, zu ihrer Einprägung einen beſondern Unterricht anzuordnen?!

Beim ſchriftlichen Unterrichte möchte man vielleicht die Möglichkeit zugeben können, die Proceſſe abzuhandeln, ohne die Eigenſchaften der Körper in der Darſtellung beſonders zu berückſichtigen, allein nur unter der Vorausſetzung, daß das Buch für Leute geſchrieben ſei, welche mit vollendeter geiſtiger Selbſtſtändigkeit einen Gegenſtand zu durchdringen vermögen, daß auch ſolche Leute jedoch durch den Gebrauch eines derartigen Syſtems nicht von dem Studium der Wiſſenſchaft vollſtändig zurückgeſchreckt werden würden, möchten wir zu garantiren nicht übernehmen. Schulbücher ſollten jedoch nie nach andern Prinzipien abgefaßt werden, als diejenigen ſind, welche dem Unterricht ſelbſt zum Grunde liegen und daher können wir der Trennung von Statik und Dynamik in Loth's Lehrbuch keinerlei Anerkennung zollen. Wie unpaſſend ein ſolches Verfahren übrigens in allen Fällen iſt, ſcheint Loth hin und wieder ſelbſt gefühlt zu haben; denn er wiederholt bisweilen bei der Beſchreibung von Proceſſen in der Dynamik Angaben von Eigenſchaften, die er ſchon in der Statik recht gründlich gemacht hat. (Vgl. Dreifach-Schwefelantimon pag. 137 und pag. 44).

Geſetzt aber auch Loth vermöchte wirklich beim mündlichen

*) Angenommen letzteres wäre möglich, ſo würden wir es doch ſehr bedauern auf eine Uebung des Schülers verzichten zu müſſen, welche in dieſem Falle durchaus unausführbar wäre, nämlich die Uebung einen Vorgang mit gehöriger Verbreitung über alles Nothwendige klar und deutlich im Zuſammenhange zu ſchildern.

Digitized by Google

Unterrichte die Geſetze und Proceſſe abzuhandeln, ohne irgend die äußern Eigenſchaften der wirkenden Körper weiter zu berückſichtigen, ſo glauben wir doch, daß er eine große Zeitverſchwendung treibt.

Denn die Zeit, welche in dieſem Falle auf den Unterricht der Statik verwendet wird, muß weit größer ſein als diejenige welche herauskommt, wenn man alle zerſtreuten bei Abhandlung von Geſetzen und Proceſſen auf Schilderung von äußeren Eigenſchaften verwandten Zeittheile addirt.

Eine reine Statik in Loth's Sinne — oder vielmehr in dem von uns angegebenen, welche auch „Veränderungen" wenn ſie ſich nur auf die äußeren Eigenſchaften erſtrecken, berückſichtigt — iſt etwas ganz Todtes, ein Regiſter von Namen, Formeln, Farben, Kryſtallformen, Aggregatzuſtänden, ſpezifiſchen Gewichten, Schmelz- und Siedpunkten, Löslichkeitsverhältniſſen, ꝛc. ꝛc. — Wie in aller Welt ſoll es möglich ſein, einem Schüler Geſchmack an ſolchen Dingen beizubringen? — Ständen nur Körper in Rede, welche in der Natur vorkommen, oder ein ſchönes Aeußere haben, oder vielfach im Leben gebraucht werden, und in den beiden letztern Fällen nur diejenigen ihrer Eigenſchaften, wodurch ſie dieſe Rolle ſpielen, ſo wäre ſchon eher eine Möglichkeit dafür denkbar, allein von Körpern wie: zweidrittel-kieſelſaure Kalkerde, drittel-kieſelſaure Zirkonerde, vierdrittel-borſaure Bittererde, einfach ſchwefelſaures Bleioxyd, dreifach ſchwefelſaures Eiſenoxid, drittel-ſchwefelſaures Queckſilberoxyd, ſchwefelſaures Platinoxyd, ꝛc. ꝛc. (Loth's Schrift pag. 72 bis 75 würde dazu leicht noch mehrfache Belege bieten, wenn es deren bedürfte), welche mit nichts, was den Knaben ſonſt irgendwo berührt, in irgend einem Zuſammenhange ſtehen, die betreffenden äußeren Eigenſchaften ſo zu lernen, daß er ein Bild davon erhält, und ſich jeden Augenblik, wenn es je ein vorzunehmender Proceß erfordert, Rechenſchaft davon geben kann, iſt für den Schüler eine ſo unerquickliche, ja geiſttödtende Arbeit, daß wir ſie ihm unter keiner Bedingung zumuthen möchten. Wenn ein Schüler jahrelang beim Sprachunterricht zum Memoriren angehalten wird, ſo ſieht er wenigſtens, mag er noch ſo jung ſein, welchen Nutzen das haben wird und daß es eine

Digitized by Google

unumgänglich nothwendige Arbeit iſt; auch findet er ſtets einen gewiſſen Zuſammenhang zwiſchen den einzelnen zu memorirenden Daten, und doch gehört es zu ſeinen unangenehmſten Arbeiten und in deſto höherem Grade, je älter er iſt, je mehr ſein Geiſt der Selbſtſtändigkeit ſich nähert und nach Uebung im Selbſtſchaffen dürſtet. Wie ſollte es nun gar möglich ſein für unſern in Rede ſtehenden Gegenſtand bei dem Knaben, der aus andern Gründen erſt weit ſpäter damit beſchäftigt werden kann als mit den ſprachlichen Elementen irgend ein Intereſſe zu erwecken?

Meine innigſte Ueberzeugung geht dahin und ich glaube mich der Beipflichtung der großen Mehrzahl der Lehrer darin erfreuen zu dürfen, daß durch einen ſolchen Unterricht eine Unluſt des Schülers an dem Gegenſtande erweckt werden würde, hinlänglich um ihm den letztern auf alle Weiſe zu verleiden.

Daß dies poſitiv ſehr ſchädlich iſt, bedarf, glaube ich, weiter keines Beweiſes; — allein dies wollte ich nicht einmal ſelbſt hervorheben — ſondern nur den Zeitverluſt der dadurch entſteht. Mag nämlich auch ein energiſcher Lehrer vielleicht trotz dieſer Unluſt formell genügende Reſultate erzielen, ſo iſt zu dieſen, unter ſonſt gleichen Bedingungen jedenfalls ein ungleich größerer Zeitaufwand erforderlich, als wenn keine Unluſt vorhanden iſt.

Daß dagegen der Schüler Experimenten, welche Proceſſe und Geſetze erörtern ſollen, aufmerkſam folgen kann und ſich dieſelben, ohne dazu beſonders energiſcher Controle zu bedürfen, leicht einprägt, iſt eine Erfahrung, die jeder Lehrer der Chemie täglich zu machen Gelegenheit hat. Beim Einprägen der Vorgänge und der dazu nothwendigen Experimente erfolgt aber ein Einprägen der berückſichtigungswerthen äußern Eigenſchaften natürlich von ſelbſt mit, und zwar dann ohne daß Ueberwindung beſonderer Unluſt nothwendig wäre.

Jedoch nicht blos in dieſer Unluſt hat der Zeitverluſt ſeinen Grund, ſondern ſelbſt bei der größten Lernbegierde muß die Methode Loth's die Erlernung erſchweren.

Jeder, der Chemie gelernt hat, hat die Erfahrung gemacht, und wer ſie gelehrt hat, noch weit öfter, daß die Kenntniß von äußern Eigenſchaften, wenn man die ganz beſonders ausgezeich-

Digitized by Google

neten Gedächtniſſe unberückſichtigt läßt, ſich überhaupt nur dann befeſtigt, wenn ſie ſich an Proceſſe anlehnt. Daß ſchwefelſaure Baryterde z. B. in Waſſer und in Säuren unlöslich, ſchwefelſaure Kalkerde in Waſſer ſchwer löslich, daß Chlorſilber in Waſſer unlöslich, dagegen in Salzſäure löslich iſt, daß die Ammoniakſalze leicht gasförmig werden, daß Sublimat ein ſehr bedeutendes, kohlenſaure Bittererde ein ſehr geringes ſpezifiſches Gewicht hat, daß die Kobaltoxydulſalze roth, die Nickeloxydulſalze grün ausſehen, daß Salpeter leicht ſchmilzt, ꝛc. ꝛc., lernt der Schüler erſt mit Sicherheit, entweder nur aus praktiſcher Beſchäftigung mit dieſen Körpern (bei der Analyſe) oder daraus, daß er beim theoretiſchen Unterrichte dieſe Eigenſchaften benutzt ſieht, um die Natur gewiſſer Proceſſe zu beurtheilen, und er hat ſie nur dann im Gedächtniß, wenn er ſolche Vorgänge kennt und durch die Erinnerung an dieſe auch auf jene geführt wird.

Wenn dagegen der Schüler den ganzen Abſchnitt Loth's Statik genannt, gründlich durchgearbeitet und durch vielfältige Wiederholungen befeſtigt hat, ſo daß er ihm zum Eigenthum geworden zu ſein ſcheint, ſo bin ich doch der feſten Ueberzeugung, wenn nicht ein ganz ungewöhnliches Gedächtniß vorhanden iſt, hat er in einem halben Jahre, längſtens in einem Jahre das meiſte davon wieder vergeſſen, und zu einer Zeit, wo er die Kenntniſſe brauchen ſoll, unterſcheidet er ſich von einem, der ſie noch gar nicht gehabt hat, in keinerlei Weiſe. — Wahrlich es müßte ſonderbar zugehen, wenn dies nicht der Erfolg wäre bei Knaben, welche außer chemiſchen Kenntniſſen noch eine große Menge anderer Art zu ſammeln haben, während es der Erfahrung gemäß bei allen Jünglingen ſo iſt, welche ſich zu Chemikern auszubilden im Begriffe ſind und außer dem Vortheil der Einheit des Studiums noch den der größern geiſtigen Reife haben.

Ich glaube es braucht nicht weiter auseinander geſetzt zu werden, worin der Zeitverluſt beſteht, zu welchem Loth die Lehrer verleiten will, wenn er eine Trennung von Statik und Dynamik in der Chemie vorſchlägt.

Welchen Nachtheil die Methode Loth's*) in formeller Be-

---

*) Am meiſten möchte wohl gegen ſie ſprechen, daß Loth ſie ſelbſt auch nicht einmal inſofern durchzuführen im Stande iſt, als Vielerlei aus der

Beziehung hat, darauf werden wir ſpäter wieder zurückkommen; wir wollen hier nur erwähnen, daß derſelbe uns noch viel bedeutender zu ſein ſcheint.

Dynamik von ihm ſchon in der Statik abgehandelt wird. — Oder iſt es kein in die Dynamik gehörender Proceß, wenn wir pag. 34 in der Statik leſen, daß ſich die waſſerfreie Schwefelſäure unter ſtarker Wärmeentwicklung mit Waſſer vereinige und daß ſie damit verſchiedene Verbindungen eingehe, oder von der ſalpetrigen Säure, pag. 33, daß ihre bei 0° dargeſtellte Auflöſung im Waſſer ſich in höherer Temperatur zerſetzt? — Iſt es nicht ein in die Dynamik gehörender Umſtand, daß gewiſſe Säuren „mit nicht metalliſchem Radikal" ſich zerſetzen, wenn man ſie zu iſoliren ſucht, während andere ohne eine ſolche Zerſetzung zu erleiden in freiem Zuſtande dargeſtellt werden können? — Und doch ſondert Loth, um in der Statik Unterabtheilungen zu machen, diejenigen Säuren, welche in waſſerfreiem Zuſtande bekannt ſind — pag. 32 — von denen, die in waſſerfreiem Zuſtande nicht bekannt ſind — pag. 35, §. 50; — oder bezeichnet dieſer Eintheilungsgrund etwa etwas anderes als den von uns darunter verſtandenen Proceß? — Will Loth etwa, man ſolle den Schülern ſagen, ſeht dieſe ſchweflige Säure enthält kein Waſſer, wohl aber dieſes Salpeterſäurehydrat und wenn man dem letztern das Waſſer, entziehen will, ſo zerſetzt ſich die darin befindliche Säure: — glaubts nun, ohne daß ich es Euch beweiſe! — So darf er wenigſtens nicht hoffen, daß noch andere Lehrer dieſes mit ihm chemiſchen Unterricht nennen werden. — (Hierher gehören noch eine Menge von Loth's Eintheilungsgründen in der Statik, z. B. ſchwefelſaure Salze, die in der Hitze beſtehen können und ſolche die nicht beſtehen können — ja ſtreng genommen alle Ueberſchriften, wie „differente Bromverbindungen von ſchwebendem Charakter," ... „von ſaurem Charakter" ꝛc. ꝛc.) .... Ebenſo iſt es mit den Formeln, welche Loth in die Statik aufgenommen hat; verlangt Loth, die Schüler ſollen ihm glauben, daß die Kohlenſäure aus Kohle und Sauerſtoff beſteht, ohne daß ſie ein Experiment, einen Proceß beobachtet haben, aus welchem dies hervorgeht, ſo iſt das ebenſowenig chemiſcher Unterricht, wie es ein mathematiſcher ſein würde, wenn man daß Ausrechnen von Figuren lehren wollte, ohne die Ableitung der dazu angewandten Formeln gegeben zu haben. — Will Loth im mündlichen Unterricht auch nur von den wichtigſten Körpern nachweiſen, daß ſie aus den Elementen beſtehen, welche er in der Formel angibt, wo bleibt dann die faktiſche Trennung von Statik und Dynamik? — Ganz daſſelbe gilt von den Namen, welche Körpern erſt in Folge eines beſtimmten chemiſchen Verhaltens beigelegt werden und zugleich eine allgemeine Klaſſe von Körpern bezeichnen, zu welchen der betreffende gerechnet werden muß. Bei dieſen heißt es ebenſo, wie bei den Eintheilungen und Formeln, die Sache geradezu auf den Kopf ſtellen, wenn man ſie dem Schematismus zu Liebe anders gibt,

Digitized by Google

Die äußere Anordnung welche Loth in ſeiner Statik befolgt, nämlich:

A) Elemente.

B) Verbindungen des 1. Grades:

1) Sauerſtoffverbindungen,

a) Säuren,

b) Baſen,

2) Schwefelverbindungen,

ꝛc. ꝛc.

C) Verbindungen des 2. Grades

u. ſ. f.

---

als nach dem der Gegenſtand, deſſen Ausdruck ſie ſind, dem Schüler eben vorher ſo angeführt worden iſt, daß er ſie gewiſſermaßen ſelbſt machen kann.

Wenn man nun berückſichtigt, was Loth weiter in ſeiner Vorrede ſagt (pag. V): „man würde mir Unrecht thun, wenn man mir inſofern den Vorwurf machen wollte als verlange ich von dem Lehrer, er ſolle bei der Behandlung der Chemie im erſten Curſus Nichts von chemiſchen Proceſſen erwähnen, oder nie experimentiren, ſondern die Körper nur wie ſie ſind und nicht wie ſie ſich verändern, betrachten; ſo etwas iſt mir nie in den Sinn gekommen, ja ich würde es ſelbſt lächerlich finden, wenn ein Lehrer z. B. bei der Beſchreibung des Sauerſtoffs, eine Flaſche, die er vor der Stunde mit Sauerſtoff gefüllt, oder Schwefel, den er vorher geſchmolzen hätte, als etwas Fertiges den Schülern vorzeigen wollte; dies hieße die Conſequenz bis auf die Spitze getrieben; nur das verlange ich: das Experiment muß im erſten Curſus (Statik) die untergeordnete Stelle einnehmen, die Betrachtung der beſtehenden Körper aber die Hauptſtelle,“ ſo ergibt ſich entweder ein Widerſpruch mit dem früher Geſagten (ſ. oben) über welchen man mit dem beſten Willen nicht hinauskommen kann, denn es geht daraus hervor, daß Loth ſelbſt eine Vermiſchung der chemiſchen Dynamik mit der Statik für unvermeidlich hält, oder die Zeitverſchwendung zu welcher dieſe Methode veranlaßt, iſt noch größer, als wir nach den frühern Betrachtungen angenommen haben, während ihr Reſultat kein anderes iſt, als wenn gar nicht experimentirt würde.

Wir wollen uns um dies zu beweiſen an ein Beiſpiel halten. Das Salpeterſäurehydrat iſt eine der wichtigſten Subſtanzen, welche recht gründlich behandelt werden muß. — Entweder wird daſſelbe in der Statik mit ſeinen äußern Eigenſchaften nur vorgezeigt, ein Verfahren, welches die oben erwähnten Uebelſtände zur Folge hat, oder es wird nach den vorſtehenden Andeutungen über ſeine Darſtellung experimentirt. Halten wir uns an Letzteres. Man wird hierzu Chiliſalpeter und Schwefelſäurehydrat benutzen, um den für die Erklärung einfachſten Fall anzunehmen.

Digitized by Google

welche auch noch von vielen andern Schriftſtellern, z. B. Berzelius beliebt wird, können wir für den Schulunterricht nicht billigen; bei manchen, z. B. bei Loth wird ſie durch die übrigen Mängel der Methode zu einem ſteifen Schematismus, welcher den Charakter eines chemiſchen Gegenſtandes vollſtändig verliert.

Wir haben oben nachgewieſen, daß das innerſte Weſen eines Elementes nur aus ſeinem chemiſchen Verhalten erkannt werden kann, welches letztere wiederum zum großen Theil aus dem Charakter ſeiner Sauerſtoff-, Schwefel-, Salz- ꝛc. Verbindungen hervorgeht. Um daher ein Element als von einem andern verſchieden zu charakteriſiren, darf die Erörterung ſeiner

---

Wird man dabei den Chiliſalpeter und das erhaltene ſchwefelſaure Natron dem Schüler vorzeigen, letzteres nachdem es in Waſſer aufgelöst und zur Cryſtalliſation gebracht worden iſt? wird man den Proceß der Einwirkung überhaupt erklären wollen?

Wird Loth auf den Beweis, daß in der erhaltenen Flüſſigkeit eine Oxydationsſtufe des Stickſtoffs mit Waſſer enthalten ſei, alſo auf den Nachweis des eigentlichſten Weſens, einen geringern Werth legen, als auf die Darſtellung derſelben? Gewiß nicht, er wird alſo dieſelbe durch irgend ein Experiment zerlegen und die dabei ſtattfindenden chemiſchen Proceſſe erklären. Ferner: Loth erwähnt des Stickoxydgas, und da es bei ſo unendlich vielen Proceſſen, bei denen Salpeterſäure gebraucht wird, ſich entbindet, wird er auch ſeine Darſtellung aus einem Metall und der Säure zeigen und den Vorgang dabei erklären. — Hierbei entwickelt ſich ſalpetrige Säure, wodurch der Lehrer genöthigt wird, die Entſtehung derſelben aus Stickoxyd und Sauerſtoff zu berückſichtigen und den betreffenden Proceß zu erklären.

Wie werden nun dieſe chemiſchen Proceſſe behandelt, damit ſie gegen die Beſchreibung der drei Oxydationsſtufen, wie dieſelben ſind, eine untergeordnete Stelle einnehmen?

Entweder in der That gar nicht in untergeordneter Stellung, dann findet die bunteſte Miſchung von Statik und Dynamik ſtatt; oder ihre untergeordnete Stellung wird in ihrer Bedeutung für den Schüler geſucht, inſofern die Proceſſe nur deßwegen abgehandelt werden, damit der Schüler ein augenblickliches Verſtändniß von den Manipulationen des Lehrers erhalte, auf deren Einprägung und ſelbſtſtändige Durchdringung er keine weitere Aufmerkſamkeit und Fleiß zu verwenden, welche er namentlich nicht zu repetiren brauche, denn ſeine Hauptſache bildet ja vorzugsweiſe nur „das Weſen der Oxydationsſtufen und die Art und Weiſe, wie ſie ſind.“

Welch eine Zeitverſchwendung hierdurch getrieben würde, da dieſelben Proceſſe ſpäter wiederholt werden müſſen, fällt ins Auge, wenn man an

Digitized by Google

Verbindungen durchaus nicht übergangen werden. Wenn nun Berzelius in ſeinem Lehrbuche bei jedem Elemente ſehr genau im Allgemeinen deſſen Verhalten zu den übrigen in chemiſcher Beziehung abhandelt, ſo kann er ohne die Natur des Gegenſtandes zu verzerren, die einzelnſten Eigenſchaften der Verbindungen ſpäter bei einer iſolirten Zuſammenſtellung von deren einzelnen Klaſſen vorführen; nicht ſo aber bei Loth, der ſeine ganze ſyſtematiſche Anordnung nur nach dem, was die Körper „ſind“ ausführt; bei ihm würde es um ſo nothwendiger ſein, die Schwefelſäure beim Schwefel, die Phosphorſäure beim Phosphor 2c. abzuhandeln. Es hat allerdings zwar etwas für ſich, auch einmal die wichtigen Sauerſtoffſäuren, Waſſerſtoffſäuren, Schwefelverbindungen, Salze 2c. in ihren übereinſtimmenden chemiſchen Eigenſchaften neben einander zu betrachten; allein dies iſt einmal keine ſo wichtige Rückſicht und zweitens — was beſondere Beachtung verdient — geſchieht das beim praktiſchen Studium, bei der Ausübung der qualitativen Analyſe mit einem Erfolg, wie er auf keine andere Weiſe überhaupt erreicht werden kann.

Loth tadelt es dagegen, die Chemie im Speziellen nach den Elementen einzutheilen und nur aus hergebrachter Sitte mit dem Sauerſtoff anzufangen 2c. 2c. — Wir können dem nicht beipflichten. Denn alle chemiſchen Erſcheinungen werden durch 62 von einander verſchiedene Attraktionskräfte hervorgerufen, von

die Unnatürlichkeit des ganzen Verfahrens auch einmal keinen Werth legen wollte.

Wird nun endlich in Betracht gezogen, was Loth an dem citirten Orte weiter ſagt (pag. VI): „Ebenſo verlange ich nicht, daß beim Durchgehen des erſten Curſus (Statik) ſämmtliche in dem Leitfaden beſchriebene Körper eine gleiche Berückſichtigung finden; vielmehr können viele geradezu entweder ganz unbeachtet bleiben oder nur beiläufig zur Durchführung des Syſtems erwähnt werden;“ ... ſo wird Niemand zweifeln, daß alle Partien, welche aus dem Lehrbuche dem erſten (ſtatiſchen) Unterrichtscurſus zugewieſen werden müßten, in ganz weſentlich gleichem Verhältniß zu der Methode ſtehen, wie die abgehandelten Orydationsſtufen des Stickſtoffs.

Wenn nun daher Loth in ſeinem Unterricht wirklich keinen weſentlichen Unterſchied zwiſchen Statik und Dynamik macht, warum ein Buch darnach anordnen, welches zum Schulunterricht dienen ſoll, warum die Methode ſelbſt anderer Pädagogen ſo angreifen, wie er es in ſeiner oben citirten Abhandlung gethan hat?

denen jede einem beſtimmten Subſtrat — dem betreffenden Elemente — eigenthümlich iſt. Dieſe Attraktionskräfte bedingen den Charakter der Elemente, bedingen das Weſen einer jeden Verbindung und eines jeden Proceſſes. Darum bilden die Elemente mit ihren Verbindungen natürliche Gruppen und die Eintheilung nach dieſen iſt die einzig ſachgemäße.

Dieſer weſentliche Zuſammenhang tritt aber vollſtändig zurück, ſowohl bei der Eintheilung nach Verbindungsgraden der Körper als auch wenn die Proceſſe darnach geordnet werden, ob eine Verbindung entſteht oder aufgelöst wird, und im letztern Falle, ob durch fremde Agentien, Wärme, Elektricität ꝛc. ꝛc. oder durch neu einwirkende chemiſche Anziehungskräfte die Bedingungen aufgehoben werden, in Folge welcher eine Verbindung beſteht.*)

Man muß ſich daher mit Entſchiedenheit gegen Anordnung nach Verbindungsſtufen und Proceſſen, dagegen für eine ſolche nach Geſetzen, d. h. nicht nach Geſetzen verſchiedener Form, ſondern verſchiedenen Inhalts, d. h. nach Kräften, d. h. nach Elementen erklären.

Man könnte hiegegen Einiges einwenden wollen.

Zunächſt könnte es bei einer jeden Verbindung zweifelhaft

---

*) Nicht die Proceſſe, nach welchen Loth in ſeiner Dynamik eintheilt und ihre Unterſchiede nach der Anzahl der dabei thätigen Körper und Kräfte ſind das weſentliche Moment, ſondern das Bild, welches aus ihnen über die chemiſchen Kräfte der dabei betheiligten Elemente oder ihrer Verbindungen hervorgeht. Wie zahlreich ſind die Fälle, wo aus äußerlich ſehr verſchiedenen Proceſſen genau daſſelbe Reſultat für das chemiſche Verhalten eines Elementes gefolgert werden muß. — Iſt es nicht eine und dieſelbe Kraft, welche Schwefelkupfer vor der Einwirkung einer verdünnten Säure ſchützt und in Kupfervitriollöſung durch Schwefelwaſſerſtoff einen Niederſchlag erzeugen läßt? — Iſt nicht, um das Verhalten der edlen Metalle zum Sauerſtoff zu charakteriſiren, das Verhalten derſelben gegen das reine Element, wie gegen verdünnte Säuren und Salpeterſäurehydrat ebenſo nothwendig und iſt es dennoch eine in der Natur der Sache begründete Anordnung, wenn Loth dieſelben durch bogenlange Zwiſchenſtücke trennt, nur um die Proceſſe bei welchen reiner Sauerſtoff und ein Element, reiner S und ein Element, reines Cl und ein Element ꝛc. auf einander wirken, zuſammenzuſtellen und wiederum diejenigen, bei denen Zerſetzung zwiſchen zwei Verbindungen verſchiedener Grade in der Weiſe ſtatt finden, daß ein Theil von einem Beſtandtheil des einen Stoffes ſich mit dem einen des zweiten vereinigt ꝛc. ꝛc.?

Digitized by Google

erſcheinen, bei welchem ihrer Elemente ſie abgehandelt werden muß und daher am zweckmäßigſten, ſie von jedem zu ſondern. Dagegen machen wir darauf aufmerkſam, daß jede Einzelheit, welche von einer Verbindung in Beziehung auf ihre äußere Erſcheinung geſagt zu werden verdient, an jeder Stelle, wo es gerade paßt, abgehandelt werden kann und muß; jede Einzelheit dagegen, welche in chemiſcher Beziehung geſagt zu werden verdient, entweder in den allgemeinen Theil gehört oder immer in vorherrſchender Beziehung zu einem beſtimmten der Elemente ſteht, ſo daß die Wahl ihrer Stelle nicht ſchwer iſt. Wenn alſo zum Beiſpiel vom ſchwefelſauren Kupferoxyd das Löslichkeitsverhältniß abgehandelt werden ſoll, ſo kann das wie wir oben bewieſen haben, überhaupt nur geſchehen, um die Kenntniß deſſelben zu einem beſtimmten Verſuche zu benutzen, und dann thut man es, wo man gerade den Verſuch beſchreiben will; ſoll von der Kryſtallform die Rede ſein, ſo wird das nirgend anders als bei der Iſomorphie von Bedeutung ſein und alſo dem allgemeinen Theil zufallen; will man an ihm nachweiſen, daß die Schwefelſäure mit Kupferoxyd eine Verbindung eingehen kann, ſo wird man nur da dazu Veranlaſſung haben, wo überhaupt gelehrt wird, daß die differenten Oxyde ſich chemiſch mit einander verbinden können; will man ſeine Zerſetzung in höherer Temperatur mittheilen, ſo wird das beim Kryſtallwaſſer und der Schwefelſäure zur Sprache kommen, während endlich alle Eigenſchaften deſſelben, die auf ſeiner Baſis beruhen, bei letzterer erklärt werden müſſen. In allen dieſen Fällen würden die für den Kupfervitriol ſpeziell angeführten Verhältniſſe an den betreffenden Stellen freilich nur als Belege für allgemeinere zu betrachten ſein, allein das reicht auch hin um ſie nicht mehr in allen einzelnen Fällen berückſichtigen zu müſſen und wir halten dieſe Methode unbedingt für die praktiſchſte, um die Kenntniß der wichtigen Verhältniſſe eines Körpers zu vermitteln; wir glauben, daß Letzteres lange nicht ſo gut erreicht werden könnte, wenn man einem zu weit getriebenen Schematismus zu Liebe, vielleicht aus einer allzugroßen Scheu vor ſcheinbarer Zerreißung, alle jene in keinem innern Zuſammenhange ſtehenden Erſcheinungen auf einmal vertragen wollte.

Digitized by Google

Ein anderer Einwand möchte vielleicht darin beſtehen, daß viele Verbindungen der ſogenannten „organiſchen Chemie" einer ſolchen Behandlung und Unterordnung ſich nicht leicht fügen werden, nämlich alle diejenigen nicht, auf welche der elektrochemiſche Dualismus nicht angewendet werden kann.

Dies müſſen wir zugeben und in Folge deſſen auch, daß es ein ſchwacher Theil dieſes Syſtems iſt daß es zwei verſchiedene Klaſſen, eine, welche die Radikale und eine, welche die mehrtheiligen (organiſchen) Verbindungen behandelt, aufſtellen muß. Allein dieſe ſchwache Seite iſt bei dem dermaligen Stande der organiſchen Chemie noch nicht zu verlaſſen und jedenfalls im Verhältniß zu dem Mangel, welcher die von uns bekämpfte Anordnung durch und durch erfüllt, für den Schulunterricht um ſo mehr von untergeordneter Bedeutung, als in denſelben aus jenem Theile der organiſchen Chemie nur Weniges gehören wird.

Was nun das Anfangen mit dem Sauerſtoff betrifft, ſo iſt Loth im Irrthume, wenn er meint, daß dieſes noch jetzt ein ſo zufälliges ſei, wie vielleicht zu Anfang dieſes Jahrhunderts. Wir halten es nämlich für durchaus nothwendig, die Ordnung in unſerem Abſchnitte der Radikale entweder mit dem Sauerſtoff zu beginnen oder zu ſchließen.

Die 62 Elemente zeigen in ihren Anziehungskräften große Verſchiedenheiten. Sauerſtoff und Kalium ſtehen von allen am Weiteſten von einander ab, ohne jedoch zwei Klaſſen repräſentiren zu können, in welche ſich alle andern unterordnen ließen. Die übrigen liegen vielmehr ſo zwiſchen beiden, daß ſie eine Kette des allmähligſten Ueberganges bilden, wie denn überhaupt in der Natur nirgends ſchroff abgegrenzte Klaſſen exiſtiren. Wir können freilich von gewiſſen, überhaupt noch nicht hinlänglich erforſchten Elementen noch nicht ſo ſcharf gegrenzte Unterſchiede kennen, daß ſich ihre Stellung in dieſer Uebergangsweiſe hinter einander genau und beſtimmt angeben ließe, allein gruppenweiſe gelingt eine ſolche Einreihung vollſtändig. Das elektrochemiſche Verhalten der Elemente iſt das Hülfsmittel dazu.

Wir müſſen mit Entſchiedenheit demnach feſthalten, daß jede Eintheilung und Anordnung eine unzweckmäßige

Digitized by Google

iſt, welche nicht vor allen Dingen die Individualität der Elemente und ihrer zugehörigen Kräfte als Hauptſache hervortreten läßt.

Es iſt ferner ein Irrthum, wenn Loth behauptet (pag. IV.) diejenigen Chemiker, welche wie Gmelin die allgemeine Chemie als einen beſondern Theil von der ſpeciellen trennten, ſetzten in jene die Geſetze und in dieſe die Einzelnheiten, aus welchen die Geſetze abſtrahirt würden, und darum ſei jene Eintheilung zu verwerfen. Daß es allgemeine Geſetze in der Chemie gibt, d. h. ſolche, welchen alle Elemente ohne Ausnahme unterworfen ſind, ohne Rückſicht ihres beſondern Charakters, z. B. die ſtöchiometriſchen, die electrochemiſchen, diejenigen, welche den Einfluß betreffen, den Wärme, Licht, Electricität, Löslichkeit ꝛc. auf die Verwandtſchaft äußern, wird Loth nicht leugnen. Daß es ferner Geſetze gibt, welche nur die Verhältniſſe gewiſſer Körper und Körpergruppen angehen, ſteht eben ſo feſt, z. B. das Verhalten der Waſſerſtoffſäuren gegen die Oxyde. Und daß beide Klaſſen von Geſetzen beſonders für ſich abzuhandeln ſehr zweckmäßig iſt, bedarf auch wohl keines Beweiſes. — Man ſieht alſo ein, daß nur ein Irrthum in der Trennung der allgemeinen Geſetze von den beſondern einen „Fehler“ entdecken konnte.

Der wichtigſte Umſtand hinſichtlich der Anordnung des Materials beim chemiſchen Unterricht iſt die nothwendige Trennung deſſelben in verſchiedene Curſe,*) wenigſtens dann, wenn er in der Ausführlichkeit gegeben wird, wie es auf Realgymnaſien geſchehen muß.

Auf dieſen Anſtalten ſetzen wir drei feſt, einen propädeutiſch-theoretiſchen, einen ausführlichern theoretiſchen und einen practiſchen.

Jeder Chemiker weiß aus der Geſchichte ſeiner Bildung, wie nothwendig ein doppelter theoretiſcher Curſus iſt; — es erlernt in der That Niemand die Chemie anders, als daß er das ganze Gebiet mit Feſthalten verſchiedener Geſichtspunkte und mit verſchiedenem Eingehen auf Einzelnheiten mehremal durchläuft, und es läßt ſich die Nothwendigkeit davon leicht aus der Natur der Sache herleiten.

Die Geſetze, in deren Aufſtellung und Anordnung das

*) Nur in einem andern Sinn wie bei Loth.

ganze Syſtem der wiſſenſchaftlichen Chemie beſteht, ſind hinſichtlich ihres Umfanges von ſehr verſchiedener Bedeutung und laſſen ſich, weil die allgemeinern davon ſtets auf beſondere ſich ſtützen, welche aus dem ganzen Gebiet der Wiſſenſchaft zuſammengeſucht werden müſſen, nicht auf einmal in demſelben Curſus abhandeln. — Es iſt z. B. nicht möglich, das Geſetz, welches die Verbindbarkeit des Sauerſtoffes in ſeinem ganzen Weſen wiſſenſchaftlich darſtellen ſoll, zu entwickeln, ohne die Unterſchiede der Metalle in ihrem Verhalten zum reinen Waſſer, verdünnten und concentrirten Säuren, ſowie ſelbſt das Verhalten der ſogenannten ſtärkern Baſen zu aufgelösten Chlorverbindungen (Chlorgold ꝛc.) und des Königswaſſers zu Metallen vorausſetzen zu dürfen.*)

Das erſtere Geſetz aber muß im Syſtem beim Sauerſtoff abgehandelt werden, während die einzelnen Unterſchiede nur durch eine Zuſammenfaſſung deſſen, was bei den betreffenden Metallen in dieſer Hinſicht geſagt worden iſt, dargelegt werden können. Es iſt unmöglich die electrochemiſchen Geſetze zu verſtehen, ohne die Beſtändigkeit oder Unbeſtändigkeit der Oxyde und Chlorverbindungen in der Wärme zu kennen, die Electrochemie dagegen muß der beſondern Chemie im ausführlichern Curſus vorangehen, weil der electrochemiſche Charakter der Elemente ein weſentliches Merkmal derſelben iſt. Es iſt nicht minder unmöglich, die electrochemiſchen Charaktere der Sauerſtoffverbindungen wiſſenſchaftlich zu vergleichen, ohne das Verhalten von Thonerde, Zinnoxyd, Goldoxyd ꝛc. gegen Säuren und Alkalien zu kennen, natürlich folgt aber die Chemie des Aluminiums, des Zinns und Goldes der des Sauerſtoffes nach.

Um die ſtöchiometriſchen Geſetze wirklich zu verſtehen, iſt eine gewiſſe Kenntniß vieler durch die ganze Chemie zerſtreuter Zerſetzungs- und Verbindungsproceſſe nöthig. — Man kann freilich wohl die Geſetze Jemanden lehren, ſo daß er ſpäter die auf ihnen beruhenden Erklärungen chemiſcher Formeln zu verſtehen und nachzumachen im Stande iſt; allein auch nur ein einziges Geſetz zu verſtehen, die Nothwendigkeit, mit welcher es im Syſtem daſteht, den Umfang, in welchem es gilt ꝛc. ꝛc., vermag Niemand einzuſehen, dem es nicht in der Weiſe oder einer ähn-

*) 2. Curſus §. 31 und 39.

Digitized by Google

lichen entwickelt worden iſt, in welcher man es wirklich gefunden hat, und etwas zu lehren, was der Schüler glauben muß, ohne ſeine Nothwendigkeit einzuſehen, iſt eine Zumuthung, welche die Chemie überall, wo es ſich von ſo wichtigen und allgemeinen Gegenſtänden handelt, mit Entſchiedenheit zurückweist, daß Uebungen in der Anwendung der ſtöchiometriſchen Geſetze, ohne welche die Stöchiometrie ſelbſt in keiner Weiſe befeſtigt werden kann, propädeutiſche Kenntniſſe vorausſetzt, bedarf keiner weitern Befürwortung.

Die Stöchiometrie iſt daher am zweckmäßigſten in den Anfang des zweiten Curſus zu ſtellen, woraus denn wieder die Nothwendigkeit folgt, daß einzelne wichtige Proceſſe, z. B. die ganze Chemie der Oxydationsſtufen des Chlors, vieler organiſcher Körpergruppen ꝛc. ꝛc., welche ohne das Verſtändniß der ſtöchiometriſchen Formeln nicht begriffen werden können, mit Entſchiedenheit dem zweiten Curſus zugetheilt werden müſſen.

Es läßt ſich nun freilich im Allgemeinen keine beſtimmte Vorſchrift darüber geben, wonach die chemiſchen Geſetze oder Proceſſe, welche nur für einzelne wichtige Stoffe von Bedeutung ſind, in den einen oder den andern Curſus vertheilt werden könnten. Je allgemeiner ein Geſetz iſt oder je weniger es als Grundlage für andere dienen muß, deſto mehr eignet es ſich für den zweiten Curſus, während die Proceſſe, welche das chemiſche Verhalten einzelner Körper darthun, namentlich diejenigen, welche die wichtigſten Körper charakteriſiren, den eigentlichen Fond des erſten Curſus bilden.

Daß von dieſen wichtigen Körpern auch die äußern Eigenſchaften, ferner ſoviel es geht, ihr Verhältniß zur Natur, ob ſie iſolirt gefunden werden, oder künſtlich dargeſtellt werden müſſen, bei Beginn des zweiten Curſus bekannt ſein und daher dem erſten zugetheilt werden müſſen verſteht ſich von ſelbſt.*)

(Schluß folgt.)

*) Es ſcheint uns, als wenn vielleicht das Gefühl dieſes letzten Bedürfniſſes für den Beginn des 2. Curſus bei Loth Urſache geweſen ſein könnte, Statik und Dynamik in zwei verſchiedene Curſe zu trennen, allein wir haben nachgewieſen, daß eine bloße Statik als erſter Curſus vollkommen unpraktiſch und auch ungenügend iſt.

Digitized by Google

Noch ein Wort über Compoſitionsübungen.

Von Oberpräceptor Moſer in Urach.

Die Compoſitionsübungen in todten Sprachen haben in der päd. Vierteljahrsſchrift verſchiedene Angriffe erfahren, deren Schluß die Forderung war, dieſe zeitraubenden und nutzloſen Penſen aus dem Schulplane zu ſtreichen und höchſtens in den unteren Claſſen bei der Einübung der Grammatik zuzulaſſen. Dem Einſender, welcher ſich in keinem directen und grundſätzlichen Gegenſatz zu den, jenen Aufſätzen zu Grund liegenden Anſichten zu befinden glaubt, iſt es doch noch nicht gelungen, aus den gegebenen Vorderſätzen zu dem obigen Schluſſe zu kommen. Er glaubt namentlich, daß zwei Fragen vorher noch erſchöpfender beſprochen und beantwortet werden ſollten, ehe man ſich entſchließt, einen ſo bedeutenden Theil des Unterrichts gänzlich aus der Schule zu entfernen, die Fragen, a) ob nicht die Compoſitionsübungen ein ſo weſentliches Element des Sprachunterrichts ſind, daß ohne ſie ein Reſultat erzielt würde, das ſelbſt die auf die Lectüre der Alten verwendete Zeit nicht verdiente; b) ob nicht der geringe, mit der aufgewendeten Zeit und Kraft in keinem Verhältniß ſtehende Erfolg dieſer Uebungen mehr in der Methode, als in der Sache ſelbſt ſeinen Grund hat, und ob ſich nicht ein Mittel finden ließe, mit geringerem Zeitaufwand ſicherer zu einem befriedigenderen Ziele zu gelangen.

Der Unterricht in todten Sprachen befindet ſich in einer weſentlich anderen Stellung, als der in den lebenden. Bei dieſen iſt hauptſächlich der Gebrauch im Verkehrsleben (in ſelteneren Fällen blos die Lectüre der ausländiſchen Claſſiker) der letzte Zweck, darum der zweite nicht nur das Verſtändniß des

Digitized by Google

geſchriebenen, ſondern auch des geſprochenen Wortes, und die Fertigkeit im Schreiben und Sprechen. Bei den claſſiſchen Sprachen, welche aufgehört haben, ein weſentliches Mittel des geiſtigen Verkehrs zu ſein, bleibt als Hauptzweck des Unterrichts lediglich das Verſtändniß des geſchriebenen Wortes in den lateiniſchen und griechiſchen Muſterwerken, als letzter die Aufnahme des antiken Geiſtes und Lebens in Geiſt und Geſinnung der Schüler, damit ihr Geſichtskreis über den Standpunkt ihrer Zeit und ihres Vaterlandes hinaus erweitert werde und das reiche Feld des ſchönen und welthiſtoriſchen römiſchen und griechiſchen Lebens nach ſeinen verſchiedenen Beziehungen umfaſſe. Zu dieſem Zwecke aber gibt es kein anderes, beſſeres Mittel, als die Erlernung der Sprache, die zugleich an ſich ſelbſt ein bedeutendes Bildungsmittel des Geiſtes iſt. Da aber die Sprache ſelbſt wieder ein weſentlicher Theil des antiken Lebens iſt, ſo iſt ihre Erlernung erſtens theilweiſe Selbſtzweck, ſie hat dann als Mittel, die übrigen Seiten des griechiſchen und römiſchen Alterthums kennen zu lernen, einen ſekundären Zweck und endlich als Bildungsmittel des Geiſtes, ohne Rückſicht auf den Inhalt, auch in dritter Linie einen erheblichen Werth.

Schon dieſe dreifache Beziehung aber könnte eine möglichſt vollſtändige Kenntniß der Sprache zur Aufgabe des Unterrichts machen, da der Schüler, welcher ſie als Bildungselement, als Theil des klaſſiſchen Lebens in ſeinen Geiſt aufnehmen ſoll, dies doch nur dann kann, wenn er ſie ganz zu ſeinem Eigenthum gemacht hat, ſie auch aus ſich wieder produciren kann. Man wird mit Recht nicht erwarten können, daß ein Schüler, der nicht die alten Sprachen ſo weit ſich angeeignet hat, daß er in ihnen zu ſchreiben verſteht, Etwas von dem Wehen des antiken Geiſtes verſpüre und ihm einen Einfluß auf ſein eigenes Denken und Leben geſtatte. Auch bei der Aneignung der übrigen Seiten des klaſſiſchen Alterthums führt jede weiter greifende geiſtige Thätigkeit zu der Forderung der Fähigkeit, die Sprachen in welchen dieſes Leben niedergelegt iſt, wenigſtens im ſchriftlichen Ausdruck zu gebrauchen. Daß aber in der letzten Linie die Uebung im Schreiben einer fremden, zumal der klaſſiſchen Sprachen ein treffliches Bildungsmittel des Geiſtes ſei, möchte wohl nicht geleugnet werden.

Digitized by Google

Gleichwohl muß man zugeben, daß alle dieſe Beziehungen die Compoſitionsübungen in dieſen Sprachen zwar in hohem Grade wünſchenswerth machen, aber doch erſt auf einem Standpunkte, zu welchem Wenige ſich erheben, daß für den Grad der Aneignung des claſſiſchen Alterthums, welcher in unſeren Anſtalten erreicht zu werden pflegt, der Mangel an Fertigkeit und Sicherheit im Gebrauch, im Schreiben der alten Sprachen noch nicht der größte wäre, daß demnach, wenn andere Rückſichten dringend eine Beſchränkung forderten, jene Gründe, die aus dem Zweck dieſes Sprachunterrichts geſchöpft ſind, für ſich noch kein hinreichendes Hinderniß wären, ſich mit dem Leſen zu begnügen und nur den Philologen ex professo es zu überlaſſen, ſich tiefer in das Weſen und Leben des Alterthums zu verſenken.

Allein dieſem ſtehen noch andere Gründe entgegen, welche mehr aus der Methodik, aus dem Weſen der Sprache, wie des menſchlichen Geiſtes entnommen ſind und zu dem Schluſſe führen, daß ohne Schreibübungen auch die Lectüre und das Verſtändniß mit einem erheblichen pädagogiſchen Gewinn nicht betrieben werden kann.

Jeder fleißige Schüler hat einen natürlichen inneren Drang, das Erlernte auch praktiſch anzuwenden. Es iſt kein Grund da, dieſen Trieb nur in Beziehung auf die alten Sprachen nicht anzuerkennen oder nicht befriedigen zu wollen. Lernbegierige, fähige Knaben werfen unaufgefordert einander lateiniſche Brocken zu, ſchreiben lateiniſche Briefe, bald im Scherz, bald als Proben ihrer Fortſchritte, und wenn man einmal den Schülern keine Stylübungen mehr aufgeben würde, die beſſeren würden es ſelbſt thun und um Beihülfe und Stoff zu Arbeiten bitten. Es hat dieſer Trieb ſeinen natürlichen Grund in dem Drange und Bedürfniſſe des menſchlichen Geiſtes, einen Gegenſtand von verſchiedenen Seiten aus zu betrachten und zu behandeln. Denn das Ueberſetzen in die fremde Sprache iſt nur die Kehrſeite, die zweite Hälfte eines Ganzen, derſelben geiſtigen Thätigkeit, der Aneignung der Sprache durch Zuſammenſtellung mit der Mutterſprache. Bei der Lectüre ſtellt ſich der Lehrer mit dem Schüler auf den Standpunkt der fremden Sprache und ſucht von da aus den Weg zu der Mutterſprache; bei der Compoſition wird der-

Digitized by Google

ſelbe Weg nur umgekehrt gemacht. Wie wir auf Reiſen einen Weg, eine Gegend erſt dann recht kennen lernen, wenn wir ſie nicht immer blos vorwärtsgehend anſehen, ſondern auch denſelben Weg rückwärts gehen und die Nähe und Ferne in den verſchiedenen perſpectiviſchen Verhältniſſen gehörig ins Auge gefaßt haben, wie ſich uns manche ſchöne Anſicht oder Ausſicht, mancher intereſſante Punkt oft nur von einem der beiden Standpunkte aus darſtellt oder im gehörigen Lichte erſcheint, ſo bietet auch jene Kehrſeite des Sprachunterrichts dem Beobachtenden, dem Lernenden Seiten dar, welche auf der andern ſich ihm entziehen oder in andern Verhältniſſen ins Auge fallen, es erſchließen ſich ihm Eigenthümlichkeiten, Schönheiten, Feinheiten und Beziehungen, die dem blos Leſenden entgehen, er findet Schwierigkeiten die er überwinden, Ueberſichten die er gewinnen muß, Ergebniſſe, die ſeine Anſtrengungen belohnen, und ihn weiter fördern, und die er alle entbehren würde, wenn er gleich einem Touriſten nur immer vorwärts eilte. Wir nehmen z. B. ein lateiniſches Wort, etwa humanitas, deſſen Begriff in manchen Fällen dem des deutſchen Wortes: Bildung entſpricht, in andern über ihn hinaus geht, in andern hinter ihm zurückbleibt. Wird es wohl möglich ſein, dem Schüler dieſe beiden Begriffe klar zu machen, wenn man nicht auf den Standpunkt der Mutterſprache zurückgeht und neben dem Begriff humanitas auch den des Wortes Bildung entwickelt? Wird ferner ein Schüler die Bedeutung des lateiniſchen ut begreifen, wenn er nicht auch gelernt hat, in welchen Fällen das deutſche: daß der Bedeutung deſſelben entſpricht, in welchen es dagegen auf andere Weiſe gegeben werden muß? Auf gleiche Weiſe verhält es ſich mit allen Seiten des Sprachunterrichts, und da es faſt kein deutſches oder lateiniſches oder griechiſches Wort, keine Satzart, keine Satz- und Perioden-Verbindung gibt, deren Sinn und Bedeutung ſich in den beiden Sprachen vollſtändig deckte, ſo iſt der Lehrer faſt bei jedem Schritte genöthigt, den Standpunkt zu wechſeln, ſie von verſchiedenen Seiten anzufaſſen und zu beleuchten, und dieſe Thätigkeit, dieſes Abwägen, Abmeſſen iſt im Grunde nichts Anderes, als die fortwährende Abwechslung der Compoſition mit der Expoſition. Da es im Begriff einer frem-

den Sprache liegt, daß ſie nicht unmittelbar wie die Mutterſprache, ſondern durch dieſe und an dieſer erlernt wird, daß alle Worte, Begriffe, Sprachgeſetze durch dieſes Medium hindurch erſt zum Verſtändniß zum Begriff und Bewußtſein gebracht werden und ſich fortwährend an die Mutterſprache heften, ſo kann es gewiß als eine Einſeitigkeit bezeichnet werden, wenn man den ſich vom Standpunkt dieſer Sprache ergebenden Eigenthümlichkeiten, Schwierigkeiten oder Vortheilen keine Rechnung beim Unterrichte tragen wollte. An und für ſich ſind beide Seiten dieſes Unterrichts gleich wichtig, gleich bildend. Aber es iſt natürlich, daß Stoff und Form die gegebenen Muſterſtücke der fremden Sprache liefern müſſen. An dieſe nun ſchließt ſich, wie der Rücken an die Bruſt, nicht wie bei den Siameſiſchen Zwillingen als Mißgeburt, ſondern mit Naturnothwendigkeit die Nachbildung dieſer Muſter, die Compoſition an, ohne die dem Schüler weſentliche Elemente der Sprache gänzlich entgehen würden, ohne die er nur eine mangelhafte Anſchauung, ein Stückwerk erhielte, einen Garten, den er betrachten, aber nicht bebauen darf, einen Pegaſus, den er abzeichnen, aber nicht beſteigen lernt. Die pädagogiſche Folge aber davon wäre ein oberflächliches, ſeichtes Wiſſen, Gewöhnung an flüchtiges Leſen, an ein Befriedigtſein, wenn man im Allgemeinen den Sinn herausgebracht hat; denn wer nicht auch die deutſchen Ausdrücke, Wendungen, Perioden hat gehörig abwägen lernen, um für ſie die entſprechenden der fremden Sprache zu finden, wird ſich nie viel darum kümmern, ob ſie ſich decken, ſondern das Seinige geleiſtet zu haben glauben, wenn er eine fließende Ueberſetzung die nicht geradezu ein Unſinn iſt, geliefert hat.

Der Einſender hat ſelbſt ſchon Beiſpiele von ſolchen Schülern kennen gelernt, die in den Stylübungen auffallend zurück waren, dagegen fertig vom Blatte weg überſetzten, aber ſo, daß der Lehrer jeden Augenblick ſein Halt! rufen mußte. So wird auch hier die Erfahrung ſich vielfach beſtätigen, daß flüchtige, oberflächliche Schüler immer eine Abneigung gegen das Componiren dagegen eine große Vorliebe für das Exponiren haben. Sollte das dem Lehrer nicht ein Wink ſein, dieſem Streben entgegenzutreten, den Flüchtigen zu bannen, den Oberflächlichen in die

Tiefe zu führen und die ſaure Mühe der Correcturen gerne über ſich zu nehmen, um den beſſeren ſeiner Schüler und ihren beſſeren Trieben zu genügen? Laſſen wir den Knaben und Jüngling ſich an der fremden Sprache verſuchen, ſeine Kräfte meſſen, ſich mit ihr herumtummeln, ſie von allen Seiten anfaſſen, drehen, behandeln; dann wird er ſich eines ſicheren Beſitzes freuen.

Dieſen Erörterungen wird entgegengehalten werden, daß dies im Allgemeinen nicht in Abrede gezogen werden wolle, ſondern einmal ſollten ſich dieſe Uebungen auf die niederen Schulen oder Claſſen, in welchen die Grammatik eingeübt werde, beſchränken, und dann ſollten ſie nicht als beſondere Uebungen in beſonders dazu beſtimmten Stunden behandelt werden.

Der Einſender iſt nicht im Stande, für eine ſolche Ausnahmsſtellung der höheren Schulclaſſen einen in der Natur der Sache liegenden Grund zu finden. Denn erſtens iſt die Grammatik in dieſen Claſſen noch lange nicht erſchöpft, und dahin einſchlagende Uebungen möchten wohl bis in die oberſten Claſſen oft recht am Platze ſein. Dann aber iſt die Grammatik nicht die einzige Seite des Sprachunterrichts, welche eine mehrſeitige Behandlung erfordert. Gerade hier in den höheren Claſſen würden die bald vielfach in einander übergehenden bald ſcharf abgegränzten Bedeutungen der Worte, die feineren Nüancen der Bedeutung der Partikeln, der ganze lexikaliſche und ſynonymiſche Sprachſchatz, die beſonderen Stylarten u. dgl. erklärt und eingeübt, und es iſt nicht einzuſehen, warum das, was im Allgemeinen von der Methode des Sprachunterrichts anerkannt wird, von dieſen Seiten nicht gelten ſolle. Es iſt zwar nicht zu beſtreiten, daß auf dieſer Stufe dem Inhalt mehr, als auf den niederen, Rechnung getragen werden muß. Der Schüler der oberen Claſſen ſoll nicht nur einen Reichthum von archäologiſchen, mythologiſchen, hiſtoriſchen Kenntniſſen ſammeln, ſondern die Denk- und Sinnesweiſe der Alten kennen lernen, ihres Geiſtes einen Hauch verſpüren und auch die beſonderen Schönheiten und Eigenthümlichkeiten der einzelnen Claſſiker wahrzunehmen anfangen. Allein dieſe letzteren Seiten immer ſofern ſie ſich in der Sprache ausprägen. Er lieſt den Salluſt, den Virgil, Plato ꝛc. nicht um ſich hiſtoriſche, mythologiſche Kennt-

niſſe aus ihnen als Quellen zu ſammeln, ſondern er bedarf dieſe Kenntniſſe, um den Schriftſteller zu verſtehen. Dieſes Verſtändniß aber wird ſich weſentlich auf die Sprache ſelbſt beziehen, jedes Eingehen auf den Inhalt darf den Zweck des Sprachunterrichts nicht aus den Augen laſſen. Tiefer eingehende Erörterungen, welche über das Verſtändniß, über die Auseinanderſetzung des Verhältniſſes zwiſchen dem Inhalt und der Form hinausgehen, verlieren ſich auf einem Felde, welches höchſtens mit den Gränzen in das Gebiet des Schulunterrichts hereinreicht, weſentlich aber der Univerſität angehört. Erörterungen, welche lediglich die receptive Kraft in Anſpruch nehmen, ohne naturgemäß auch die productive Kraft nach dieſer Seite wecken, beſchäftigen und üben zu können, denen alſo nicht dem entſprechende Uebungen entgegenſtehen können, müſſen als fruchtlos und verlorene Zeit und Mühe betrachtet werden, wenn man nicht etwa eine Frühreife herbeiführen oder die höheren Studien in leider ſichererer Ausſicht, daß ſie auf der Univerſität vernachläßigt werden, vorwegnehmen will, wobei freilich das Gegentheil erreicht wird. So weit aber Geiſt und Leben des Alterthums in der Sprache in ihrem weiteſten Sinn ſich ausprägt kann und muß man es auch nicht nur durch Leſen der Claſſiker, ſondern auch durch Nachbilden, durch Componiren einüben und zum Eigenthum machen.

Wenn dieſes nun auch zugegeben wird, ſo wird doch verlangt, daß die beſonderen Compoſitionsſtunden und -Tage aufgehoben werden ſollen. Es iſt möglich, daß es Lehranſtalten gibt, an welchen auf dieſe Uebungen mehr Zeit und Mühe verwendet wird, als der Zweck erfordert. Allein wenn man einmal eine Seite des Unterrichts für weſentlich und wichtig erkannt hat, ſo muß ſie auch, wenn es ein wirklicher Unterricht ſein ſoll, nach beſtimmtem Plane, in beſtimmter Stufenfolge und mit den nöthigen didaktiſchen Mitteln betrieben werden. Würde man blos dem Zufalle folgen, ſo würde man nur ein zuſammenhangsloſes Aggregat unklarer Kenntniſſe und zweifelhafter Fertigkeiten erreichen, das dem Schüler weder Sicherheit noch Freude, noch wahren Gewinn bringt. Stellt man ſolche Uebungen blos mündlich gelegentlich im Vorbeigehen an, wobei man ſich auch,

Digitized by Google

um die Lectüre nicht zu ſehr zu zerreiſſen, nicht lange aufhalten kann, ſo kommt ebenſowenig heraus nnd die Schüler werden ſich dabei entweder langweilen oder ſie als eine Nebenſache anſehen lernen, auf die auch ſie ſo wenig als möglich Zeit und Mühe zu verwenden hätten. Es läßt ſich dieſe Sache mit Erfolg gar nicht anders behandeln, als wenn man, wie bisher, eigene Stunden (nicht Tage) dafür beſtimmt, mündliche mit ſchriftlichen Uebungen abwechſeln läßt, indem man bald das ruhige Nachdenken, bald ſchnelle Beſonnenheit und die Sicherheit und Fülle des geiſtigen Beſitzes, bald den jugendlichen Wetteifer in Anſpruch nimmt.

Entfernt man die beſonderen und methodiſchen Uebungen in der Compoſition, ſo wird dieſe ſelbſt factiſch abgeſchafft, wird aber dieſe aus dem Sprachunterricht entfernt, ſo wird nur ein halbes Reſultat, ein einſeitiges und oberflächliches Wiſſen erzeugt, um deſſen willen man nicht ſich bemühen dürfte, die alten Sprachen zu lehren, und es würde in nicht ſehr langer Zeit die laute Forderung und mit allem Nachdruck erhoben werden: Werfet den alten Kram vollends hinaus! er taugt Nichts und ihr erreichet doch Nichts mehr!

Der Einſender iſt gar nicht der Anſicht, daß irgend ein hiſtoriſch gegebenes Bildungsmittel wie das klaſſiſche Alterthum in der uns überlieferten Form für alle und ewige Zeiten als ſolches Mittel gehegt und gepflegt werden müſſe, ſondern wenn der Geiſt eines Volkes einmal ſo weit von ihm wird erfüllt und geſättigt ſein, als er ſeiner eigenthümlichen Natur nach aufzunehmen im Stande iſt, ſo wird alles Weitere wie Tropfen vom vollen Schwamme abfließen oder nur als glänzender Firniß an der Oberfläche hängen bleiben. Die aufgenommenen bildenden Elemente aber werden im Geiſte verarbeitet, ſie werden als nährender und belebender Stoff ſich nach verſchiedenen Seiten zertheilen, und, wenn überhaupt productive Kraft vorhanden iſt, in neuen muſterwürdigen Geſtalten zu Tage kommen. Iſt es nun dahin noch nicht gekommen, hat das klaſſiſche Alterthum noch eine Fülle von Elementen, welche dem Geiſt unſerer Jugend neben den andern Bildungsmitteln lebenskräftige Nahrung zu geben vermögen, ſo wäre es ein Unrecht, ſie ihr zu ver-

Digitized by Google

kümmern, ihr den befruchtenden Samen nur auf die Oberfläche hinzuſtreuen. Iſt aber der Vorrath an bildender Kraft des klaſſiſchen Sprachunterrichts erſchöpft, oder iſt in andern Theilen des Jugendunterrichts eine gleich große oder größere Menge bildenden Stoffs enthalten, iſt die Quinteſſenz der den Geiſt befruchtenden Elemente bereits in andere dem Zeitgeiſt näher liegende Geſtalten übergegangen, welche vielſeitiger den Geiſt zur echten Menſchlichkeit heben könnten, hat endlich der philologiſche Jugendunterricht nicht mehr die nöthige Kraft, ſich die gebührende Geltung und den nöthigen Raum zu erkämpfen und zu behaupten; — dann möge lieber offen geſagt werden, man bedürfe ihn nicht mehr, man gebe ihm lieber den Gnadenſtoß, als daß man ihn amputirt und an ſeinen Wunden elend eines langſamen Todes verſterben läßt!

Der Einſender nimmt an, daß die Gegner der Compoſitionen das Letztere eben ſo wenig wollen, als ſie es ausſprechen, und iſt ſeinerſeits wieder der Anſicht, daß allerdings in dem Lehrplan unſerer Anſtalten der Compoſition ein Raum geſtattet iſt, welcher bei den immer mächtiger andringenden Forderungen der Gegenwart nur dann gerechtfertigt erſcheint, wenn das erzielte Reſultat die aufgewendete Zeit und Mühe verdiente. Die Ergebniſſe der Abiturientenprüfungen beweiſen, wie es ſcheint, das Gegentheil. Sie werden, wie man klagen hört, von Jahr zu Jahr kümmerlicher. Als in früheren Zeiten eine bei weitem größere Stundenzahl auf den klaſſiſchen Sprachunterricht verwendet wurde, konnte natürlich auch mehr geleiſtet werden. Allein es wird wohl niemand in den Sinn kommen, deßwegen die alte Zeit wieder einführen und die anderen Penſen aus dem Schulplane entfernen oder beſchränken zu wollen. Es wäre das auch eine reine Unmöglichkeit. Dagegen wird man den geringen Erfolg darum auch noch nicht der Compoſition ſelbſt zuſchreiben dürfen, ſondern ehe man zu dieſem Schluſſe kommt und das Kind, wie man ſagt, mit dem Bade ausſchüttet, muß man ſehen, ob der Grund des Uebels nicht in der Methode liegt, welche bei der nicht mehr ausſchließlichen Stellung des klaſſiſchen Sprachunterrichts eine andere werden mußte, als ſie früher war, und ob ſich nicht eine ſolche denken läßt, welche bei geringerem

Zeitaufwand ein befriedigenderes Ergebniß liefert. Ein Blick auf die bisherige Methode zeigt wenigſtens Einen beachtenswerthen Mangel. Man hat namentlich in den höheren Claſſen und Anſtalten, in geringerem Maaße auch in den niederen, die Compoſition von der Expoſition, den Baum von der Wurzel abgelöst. Wenn der eine Lehrer den Cicero, ein anderer den Tacitus liest, der dritte die Stylaufgaben gibt und etwa gar der vierte ſie corrigirt, oder wenn Stoff und Form der Aufgaben in keiner Beziehung zu den geleſenen Stücken ſtehen, wenigſtens in keine nähere Beziehung gebracht werden, wenn dem Schüler der beim Exponiren im Alterthume lebt, Erſcheinungen, Ideen, Ausdrücke der neueſten Zeit zum Ueberſetzen vorgelegt werden, ohne daß er irgendwie eine beſtimmte Anleitung bekommt, Beides zu vermitteln, in der Lectüre Anhaltspunkte, Analogieen Parallelen für jene zu finden; dann iſt freilich das Componiren eine Aufgabe, die die Schüler im quälenden Gefühle ihrer Unfähigkeit nur dadurch zu Stande bringen, daß ſie ihren Krafft oder Georges herumwälzen und da und dort aus dem Zuſammenhang geriſſene und darum meiſt ſchief verſtandene und angewendete Phraſen herausklauben und etwa mit einigen untermengten Reminiſcenzen ein Ding zuſammenbrauen, das nicht deutſch und nicht lateiniſch iſt, oder daß ſie, namentlich gewandtere aber flüchtige Köpfe, ſich mit Umſchreibungen helfen oder ſo lange an der Arbeit drehen und ſchieben, bis ſie es ſich mit einigen trivialen, allgemeinen Redensarten mundgerecht gemacht haben. Bei dieſer Methode oder Nichtmethode kann allerdings ein erheblicher Gewinn nicht herauskommen. Hat die Compoſition in der Stelle, die ihr anzuweiſen iſt, nicht einen abſoluten Werth, iſt ſie nur Mittel zur Erlernung der Sprache, zum Verſtändniß der Claſſiker, ſo muß ſie mit der Lectüre derſelben in innige Verbindung geſetzt werden. Die Aufgaben müſſen Stoff und Form aus den geleſenen Muſtern entnehmen und nach den verſchiedenen Beziehungen umgewandelt werden, welche in dem Geleſenen ſelbſt zu Tage kommen. Der Schüler muß überall bald näher, bald ferner liegende Fäden entdecken können, die ihn aus den Irrgängen der Sprache den richtigen Weg leiten, wählt man auch neue etwa noch nicht vorgekommene

Digitized by Google

Worte, Satzarten, Ideen, ſo müſſen ſie wenigſtens nach irgend einer Seite hin einen Zugang zum Verſtändniß, eine Brücke zum Ueberſetzen darbieten. Welchen Weg man hiebei auch einſchlagen mag, nur möge man es ſo einrichten, daß der Schüler die Eſelsbrücken der Wörterbücher nicht bedarf, daß er nicht dieſes Gängelband bis ins Mannesalter mitſchleppe. Der Kreis, in welchem ſich dieſe Uebungen bewegen, wird daher im Anfang nothwendig ſehr beſchränkt ſein, mit zunehmender Wort- und Formenkenntniß wird er ſich erweitern und das Gewonnene nach den verſchiedenſten Seiten in ſich ſchließen. Auf weiteren Stufen werden die Anforderungen in grammatiſcher, lexikaliſcher, ſtyliſtiſcher Beziehung nach dem anwachſenden Schatze der durch Leſen angeeigneten Kenntniſſe ſich ſteigern. Man wird Wendungen, Satzverbindungen, ganze Leſeſtücke mit zu Grundlegung ähnlichen Stoffs oder denſelben Stoff in veränderter Form nachbilden laſſen; man wird zuletzt dem Schüler die Ausarbeitung eigener freier Erzählungen, kurzer Aufſätze, kleiner Reden, jedesmal nach beſtimmten Muſtern zur Aufgabe ſtellen. Er wird gewiß nicht nur beſſeres, fließenderes Latein oder Griechiſch liefern, er wird nicht nur ſich ſicherer und freier bewegen, lebendig, anſchaulich, ſchön zu erzählen, zu raiſonniren, zu reden ſich bemühen, ein lebendigeres Intereſſe an dieſer Art von Stylübungen gewinnen, ſondern er wird auch mit doppelt geſchärftem Blick und Ohr zu ſeinem Schriftſteller zurückkehren, ihn lieb gewinnen, ihm in die feinſten Falten ſeines Weſens nachzugehen ſuchen, ſeine Eigenthümlichkeiten ſich klarer zu machen ſich beſtreben, er wird Vergleichungen anſtellen, ſelbſt zu kleinen kritiſchen Verſuchen angereizt werden, kurz er wird der Sprache nach verſchiedenen Seiten Meiſter zu werden ſuchen und die klaſſiſchen Werke gründlich verſtehen lernen. Einſender iſt überzeugt, daß bei einer nach dieſem Grundſatze durchgeführten Methode zugleich eine weſentliche Zeiterſparniß erreicht werden könnte. Denn, wenn bei der Trennung der Compoſition von der Expoſition es dem Zufalle anheimgegeben war, ob die bei der letzteren erhobenen Sprachregeln, Eigenthümlichkeiten, Ideen und Begriffe auch von der andern Seite her beleuchtet, behandelt und eingeprägt werden, wenn ſie demnach in vielen Fällen wenn auch dem Gedächt-

Digitized by Google

niß eingeprägt, doch nicht zum wirklich praktiſch brauchbaren Eigenthum wurden, noch den Schüler wirklich auf eine höhere Stufe zu heben vermochten, wenn die ſcharfſinnigſten Sprachbemerkungen, die durchdachteſten Ideen oft nur darum wie dürres Gras vertrockneten, weil von der andern Seite nicht zu ſeiner Zeit Regen oder Sonnenlicht kam; ſo werden bei einer organiſchen Verbindung der beiden Seiten des Sprachunterrichts vielleicht nicht ſo viele gelehrte Anmerkungen gemacht und zu Papier gebracht, aber dieſe wenigeren werden gehörig durchgearbeitet und in Fleiſch und Blut verwandelt werden. Der Unterricht wird an intenſiver Kraft gewinnen und darum einen Abzug an ſeiner quantitativen Ausdehnung ohne weſentlichen Schaden wohl ertragen können.

Ob und wie weit auch die Lectüre der Dichter mit Compoſitionen und Nachbildungen von dieſem Standpunkte aus zu verbinden ſei, erforderte eine weiter gehende Eröterung, als in dem Plane dieſer Zeilen liegt. Nach der Anſicht des Einſenders gehören übrigens poetiſche Nachbildungen mit gegebenem poetiſchem Stoff und Anſchluß an die Lectüre ebenfalls in den Bereich der klaſſiſchen Jugendbildung. Denn ein tieferes, gründlicheres Verſtändniß, eine richtigere Schätzung eines Dichters iſt nicht möglich, wenn der Leſer nicht durch eigene Verſuche wenigſtens einen Theil des Weges kennen gelernt hat, auf welchem das poetiſche Stück zu Stande gekommen iſt. Zu dem Extrem des Verſemachens um jeden Preis, aus dem ledernſten Stoffe poetiſche Tropfen herauszupreſſen und vermittelſt des Gradus ad Parnassum zu deſtilliren, zu dieſer Qual aller mehr verſtändigen, als phantaſiereichen Schüler wird man deßhalb gewiß nicht mehr zurückkehren.

Durch eine ſolche Stellung und Behandlung der Compoſition gelingt es vielleicht, das bereits ſinkende Intereſſe der Jugend für die klaſſiſchen Studien wieder neu anzuregen, daß ſie ſich ſo lange als die Grundlage wiſſenſchaftlicher Bildung erhalten, als es in ihrer und unſeres Geiſtes Natur überhaupt liegt, daß ein hiſtoriſches Product nicht in der Weiſe mittelbarer Fortpflanzung, ſondern künſtlicher Verſetzung mit ſtets erneuter un-

Digitized by Google

mittelbarer Zuführung der urſprünglichen Muſter auf fremdem Boden mit Erfolg bearbeitet werde.*

Einige Bemerkungen zu vorſtehendem Aufſatz.

Schon in einem früheren Aufſatz, den dieſe Zeitſchrift enthält, habe ich mich zu der Erklärung veranlaßt geſehen, daß Nichts, was ich bisher von den Vertheidigern der lateiniſchen und griechiſchen Stylübungen mündlich oder ſchriftlich vernommen, meine Anſicht über ihre Entbehrlichkeit, ja Zweckwidrigkeit auch nur im Geringſten zu ändern vermochte. Auch der vorſtehende Artikel eignet ſich nicht, mich zu bekehren noch auch nur mich zurückhaltender in meinem Verwerfungsurtheil zu machen. Der Grund ſcheint mir ganz einfach darin zu liegen, daß die Gegner, wie viel ſie uns auch von unſern Grundſätzen und Geſichtspunkten zugeben oder zuzugeſtehen ſich die Miene geben, doch ſtets wieder auf den alten Standpunkt hinſichtlich des Erlernens der klaſſiſchen Sprachen ſich ſtellen, anſtatt von unſerem praktiſchen Geſichtspunkt aus darzuthun, einmal daß die Leſung der Alten ohne griechiſche und lateiniſche „Compoſitionen" nicht möglich ſei, zum andern, daß die in derſelben liegende Formübung durch nichts anderes ſich erſetzen laſſe. Denn das haben ja wir unſererſeits zugeſtanden und ſelbſt mit Wärme zu unſerer Anſicht gemacht, daß die alten Schriftſteller mit der Jugend geleſen werden ſollen, und daß ſolche Formübungen, in deren Gattung jene Compoſitionen gehören, unentbehrlich ſeien.

Daß auch der vorſtehende Aufſatz von der bezeichneten Methode unſerer Gegnerſchaft keine Ausnahme macht, zeigt ſich ſogleich bei der Frageſtellung. Es wird gefragt (und dieſe erſte Frage geht uns eigentlich allein an) „ob nicht die Compoſitionsübungen ein ſo weſentliches Element des Sprachunterrichts ſeien, daß ohne ſie ein Reſultat erzielt werde, das ſelbſt die auf die Lektüre

* Die Redaction erlaubt ſich, dem voranſtehenden Aufſatz eine kurze Entgegnung von demjenigen Standpunkt, den unſere Zeitſchrift in dieſer Frage einnimmt, ſogleich folgen zu laſſen; was auch dem Hrn. Verfaſſer nicht unangenehm ſein wird. Schnitzer.

Digitized by Google

der Alten verwendete Zeit nicht verdiente?" Ein Ergebniß in was? Da es das Leſen und Kennenlernen der Alten nicht ſein kann, ſo muß es wohl die Erlernung der alten Sprachen ſein, d. h. eine ſolche Erlernung, daß man z. B. über die Begriffe von Humanitas und Bildung von ut und daß diſſeriren und raiſonniren könne, wie weit ſie ſich decken, wie weit ſie ſich kreuzen, daß man eben nicht blos die in ihnen geſchriebenen Schriften leſen, ſondern auch ſelbſt darin ſchreiben könne. Daß eine ſolche Erlernung der alten Sprachen ohne Compoſitionsübungen nicht möglich ſei, verſteht ſich natürlich von ſelbſt; aber die Frage iſt ja, ob eine ſolche Erlernung der alten Sprachen nöthig ſei, zu dem einzigen Zweck nämlich, der heutzutage möglich und vernünftig iſt, die Alten leſen und verſtehen zu lernen. Darüber aber, daß unſer Gegner ſogleich bei der Frageſtellung das Ziel in etwas anderes ſetzt, als in das unmittelbare Kennenlernen der Alten, iſt ihm die Sonderbarkeit begegnet zu behaupten, daß ohne ſein vermeintlich höheres Ziel die Leſung der Alten nicht der Mühe werth wäre, als ob je die auf Leſung eines wahrhaft guten Buchs verwendete Zeit hinausgeworfen wäre, mag nun die Leſung noch ſo flüchtig ſein oder aber bis zum Auswendiglernen gehen! Heißt aber das nicht den Standpunkt einnehmen, welcher offenbar von dem unſrigen am weiteſten abweicht, den alten Standpunkt, von welchem aus das Erlernen der Sprache der Zweck, die Leſung der Alten aber das Mittel iſt?

Doch nein! Unſerem Gegner iſt auch die Erlernung der alten Sprachen bis zum Schreiben (oder gar bis zum Sprechen) wieder ein Mittel zu einem noch höheren Zweck, denn der letzte Zweck iſt ihm „die Aufnahme des antiken Geiſtes und Lebens in Geiſt und Geſinnung der Schüler, damit ihr Geſichtskreis über den Standpunkt ihrer Zeit und ihres Vaterlandes hinaus erweitert werde und das reiche Feld des ſchönen und welthiſtoriſchen, römiſchen und griechiſchen Lebens nach ſeinen verſchiedenen Beziehungen umfaſſe." Von dieſem antiken Leben iſt aber die Sprache ſelbſt ein weſentlicher Theil und vermittelt überdies die übrigen Seiten: „wie könnte alſo ein Schüler, der nicht die alten Sprachen ſoweit ſich angeeignet hat, daß er in ihnen zu ſchreiben verſteht, etwas von dem Weſen des antiken Geiſtes

Digitized by Google

verſpüren und ihm Einfluß auf ſein eigenes Leben und Denken geſtatten?" — Ich erinnere mich eines alten penſionirten „Spezials," welcher ſich erbot, alle Sätze der proteſtantiſchen Glaubenslehre, etwa die Storriſchen, zu erweiſen, wenn man ihm einen einzigen Satz zugebe, nämlich πασα γραφη θεοπνευστος. So kommt mir unſer Gegner vor, wenn er von ſolchen Sätzen aus, wie die angeführten, für das Schreiben in den alten Sprachen kämpft. Das iſt es ja eben, was wir nimmermehr zugeben, was wir als ein πρωτον ψευδος des hergebrachten veralterthumſüchtigen Unterrichtsſyſtemes betrachten und an die Spitze unſerer Einwürfe ſtellen. Das bewieſe uns auch jedenfalls viel zu viel, oder könnte man uns von ſolchen Endzwecken aus nicht auch zumuthen, wir ſollen die Alten nicht blos in Wort und Schrift wiedergeben, ſondern auch durch Nachahmung ihrer Sitten, ihrer Kleidung u. ſ. w. das Weſen des antiken Geiſtes in unſerem Leben auszudrücken ſuchen?

Nein, den Endzweck des Unterrichts ſehen wir ganz anderswo, wir ſehen ihn darin, daß das heranwachſende Geſchlecht in der Gegenwart recht heimiſch werde, daß es Einſicht in das bekomme, was unſere Zeit bewegt, was hier Geltung hat, was ihre eigenthümlichen Errungenſchaften ausmacht, und am tiefſten in ihr Räderwerk eingreift, daß es in der eigenen Vernunft und Sprache der lebendigen Wirklichkeit ſich bemächtigen lerne. Wir glauben auch damit die Alten ſelbſt beſſer nachzuahmen, als wenn wir in ihrer Sprache ſchreiben und ſprechen lernen; wir wollen ſie darin zum Muſter nehmen, daß wir ſelbſtſtändig uns bewegen wie ſie und andere nicht nachahmen; wir wollen uns vom deutſchen Geiſt ſo an- und durchwehen laſſen, wie ſie vom griechiſchen und römiſchen Geiſt beſeelt waren; wir wollen mit einem Wort durch die That ihnen nachſtreben, anſtatt ihnen blos nachzuplappern. Und ſind diejenigen Männer, welchen man etwa auch in unſeren Tagen antiken Geiſt oder antike Geſinnung (beziehungsweiſe) zuſchreiben möchte, ſind ſolche antike Geſtalten in moderner Zeit etwa unter denen zu ſuchen, welche es in der Fertigkeit, Latein oder Griechiſch zu ſchreiben am weiteſten gebracht haben, welche am meiſten über ut oder αν zu reden wiſſen?

Digitized by Google

Der Gegner wird nun fragen, wozu wir denn überhaupt noch einen Homer oder einen Tacitus leſen und die Jugend dazu anleiten wollen? Und wir müſſen hierauf um ſo mehr gründlich antworten, als er uns im Verdacht zu haben ſcheint, daß wir eben überhaupt den alten Kram vollends hinauszuwerfen geneigt ſeien. Auch wir wollen den Geſichtskreis der Schüler zwar nicht über den „Standpunkt,“ aber über die Verhältniſſe ihrer Zeit und ihres Vaterlandes hinaus erweitern und empfehlen zu dem Ende wie früher, Geographie und Geſchichte ſo umfaſſend als möglich zu treiben. Und weil die Geſchichte der klaſſiſchen Völker des Alterthums ſo einzig in ihrer Art daſteht, weil die neue Welt ſo vielfach darauf ſich gründet, weil ihr Schriftenthum, verſteht ſich bei weitem in erſter Linie das der Griechen, der Urheber freier Wiſſenſchaft und ſchöner Kunſt, zum Edelſten gehört, was unſer Planet hervorgebracht hat: deßwegen verweilen wir in der Art länger und nachdrücklicher bei ihrer Geſchichte, daß wir ihre Meiſterwerke geſchichtlichen und dichteriſchen Inhalts die Jugend im Urtext leſen lehren. Und obwohl wir der Anſicht ſind, daß die Zeit bereits längſt da iſt, wovon unſer Gegner ſpricht, die Zeit, wo der Geiſt der neueuropäiſchen Völker von dem klaſſiſchen Alterthum ſoweit erfüllt und geſättigt iſt, als er ſeiner eigenthümlichen Natur nach aufzunehmen im Stande iſt:“ ſo wollen wir die Vermächtniſſe der Alten gleichwohl nicht in Ruheſtand verſetzen, wie unſer Gegner für jenen Fall im Sinne hat, vielmehr den alten Kram beibehalten, weil ein Kram von ſolchem Werth nie veraltet, weil den heranwachſenden Einzelweſen ſtets aufs Neue die eigene Kenntnißnahme von dieſen Schätzen zu gönnen iſt. Ja die Geiſter der neueuropäiſchen Völker ſind bereits von dem klaſſiſchen Alterthum durchdrungen, wie jeder an dem klaſſiſchen Schriftenthume der Deutſchen, Briten, Franzoſen, Spanier, Italiener ſehen kann. Deßwegen gehören aber die alten Meiſterwerke wie die neuen zu den Kleinodien der Erde, denen man immer und immer wieder einen Theil ſeiner Zeit widmen wird, wenn man denſelben auch im Vergleich mit früheren Geſchlechtern etwas zu beſchränken hat.

Wie aber aus dem Studium der Alten, das wir nimmer-

Digitized by Google

mehr aufgeben wollen, die griechiſchen und lateiniſchen Compoſitionen folgen ſollen, das können wir keineswegs einſehen, zumal da der Zeitpunkt da iſt, wo man allerdings die auf die alten Klaſſiker und ihre Sprachen zu verwendende Zeit einigermaßen zu beſchränken genöthigt iſt. Unſer Gegner meint nun freilich, daß dann nur ein „halbes Reſultat, ein einſeitiges und oberflächliches Wiſſen erzeugt werde, um deſſen Willen man ſich nicht bemühen dürfte, die alten Sprachen zu lehren.“ Wohl, wenn die alten Sprachen ſelbſt der Zweck ſind, alſo auch das Schreiben in denſelben, dann iſt es freilich ein halbes Ergebniß, wenn man blos leſen und in die Mutterſprache übertragen lernt. Dies ſtellen wir aber gerade in Abrede; die Gegner drehen ſich wahrhaftig ſtets im Zirkel, und ſetzen die Nothwendigkeit des Latein- und Griechiſch-Schreibens, die ſie beweiſen wollen, im Grunde voraus. Einſeitig und oberflächlich iſt die Kenntniß der Alten, die ich mir durch ihre Leſung und ſtylgerechte Uebertragung in mein Deutſch erwerbe, blos in deſſen Augen, der, in der alten Methode befangen, meint, jedes Sprachſtudium müſſe eben einmal in Expoſition und Kompoſition einherſchreiten; blos der wird ein ſo einſeitiges Urtheil fällen, dem nicht ſowohl das Kennenlernen der Alten aus eigner Anſchauung, als vielmehr die gelehrte Kenntniß ihrer Sprachen die Hauptſache iſt. Dieſen Standpunkt wollen wir aber eben überwinden und einen neuen anbahnen, weil uns die Zeit in der That mangelt, jenen noch beizubehalten, weil er uns auch in der That nicht mehr zeitgemäß erſcheint. Unſere Behandlungsweiſe erſcheint auch nur ungründlich u. ſ. w. von eurem Standpunkt aus, oder wäre es wirklich eine oberflächliche Uebung und nicht der Mühe werth, wenn man den Sinn der Alten getreu und genau in einem guten Deutſch wiederzugeben lernt? Denn ſolche, namentlich auch ſchriftliche Ueberſetzungsübungen wollen wir ja gerade unter anderen an die Stelle der traurigen „Argumenter“ ſetzen. Oder muß ich dann auch ſelbſt mit dem Meiſel in der Hand über einen Marmorblock mich hermachen, wenn mich in der Glyptothek zu München der Geiſt der Antike anwehen ſoll? Allerdings ſoll man nicht jeden „Garten ſelbſt bebauen,“ noch jeden „Pegaſus beſteigen,“

Digitized by Google

den man ſieht; es iſt oft ſchon genug, wenn man nur etwas ſehen darf.

Aber wie kann man einen lateiniſchen Schriftſteller getreu in gutes Deutſch übertragen, wenn man nicht „mittelſt Compoſition" das Decken und Kreuzen der Begriffe, wie Humanitas und Bildung, ſtudirt hat, werdet ihr fragen. Ich zweifle ob ihr eben durch eure Compoſitionen viel dazu beitragt, daß eure Schüler und ihr ſelbſt gut und zweckmäßig ins Deutſche überſetzet. Ihr könnet es ja oft nicht wiſſen, wie ſich ein Cicero oder Xenophon in dieſem oder jenem Fall ausgedrückt hätte; wo ihr es wiſſet, da wiſſet ihr es blos aus der Leſung jener Schriftſteller, d. h. daraus, daß ihr euch die Mühe bereits vollſtändig gegeben habt, den Sinn derſelben in gutem Deutſch wiederzugeben. Und darin gehörige Fertigkeit zu erwerben, das erfordert blos, recht viel zu leſen und zu überſetzen, wie man denn in jeder Sache dadurch Meiſter wird, daß man eben in dieſer Sache ſich fleißig übt; die Compoſition, welche die Aufgabe der Expoſition bereits als gelöst vorausſetzt, trägt dazu einfach Nichts bei. Aber ich will euch ſogar Beiſpiele anführen, wo ihr bei den Schülern mit dem Componiren dem Exponiren entgegenarbeitet. So heißt es z. B. bei Beſchreibung des Soldatenaufſtandes (Tac. Ann. 1, 32.) „tanta æqualitate et constantia, ut regi crederes;" iſt es nun einem Schüler zu verargen, wenn er bei dieſer Stelle hängen bleibt, oder einen Unſinn von „einem König trauen, glauben" überſetzt, da er in ſeinen Compoſitionen, um auszudrücken, was Tacitus ſagt, bei Gefahr eines Schnitzers ſagen muß, ut e o s regi crederes?

Dies führt mich gelegentlich noch zu der zweiten Frage des Gegners und ſeinen Vorſchlägen zu Verbeſſerung der Stylübungen, womit er jene Frage beantwortet. Es ſind Nachbildungen der geleſenen Stücke, die er vorſchlägt, zu denen geeignete Themen aufgegeben werden ſollen, die nach Stoff und Form in der gehörigen Beziehung zu dem Schriftſteller ſtehen; er verſpricht ſich davon neben der Unterſtützung der Leſung und des Verſtändniſſes auch Zeiterſparniß. Wir zweifeln am letzteren, denn nun ſoll ja der Schüler nicht nur in der fremden Sprache überhaupt, ſondern gar in verſchiedenen Stylen, vielleicht auch Dia-

Digitized by Google

lecten ſchreiben lernen: Herodotiſch, Thucydideiſch, Xenophontiſch, Demoſtheniſch, Platoniſch, — Cäſariſch, Liviuſiſch, Ciceronianiſch, Taciteiſch u. ſ. w. Das iſt ſchon in der Mutterſprache ſchwer, wie viel ſchwerer in zwei ausgeſtorbenen Sprachen zugleich? Alsdann befürchten wir, daß dabei die Leſung der Alten von der Stylübung noch mehr ins Schlepptau genommen werde, als bisher, indem man die Auswahl der zu leſenden Schriften noch mehr den Nachbildungszwecken anbequemt und noch gleichgiltiger gegen den Inhalt, ſowie gegen gehörigen Fortſchritt in dem zu leſenden Buch wird.

Indeſſen, wie wir ſchon anfangs bemerkt haben, auf die Frage wegen etwaiger Verbeſſerungen der Compoſitionsübungen brauchen wir uns gar nicht einzulaſſen, weil wir nicht geſonnen ſind, ein Gebäude, das wir für überreif zum Abbruch erklären, mit neuen Böden oder Tapeten zu verſehen. Aber in einer Beziehung muß ich mich zum Schluß noch ausſprechen, d. h. meine früheren Behauptungen wiederholen, nämlich über die formelle Seite des Sprachunterrichts. Daß demſelben an und für ſich noch ohne alle Rückſicht auf den Inhalt der Schriften, welche dabei geleſen werden, ein hoher Werth zukommt, daß darin den Ueberſetzungsübungen eine unerſetzliche Stelle gebührt, behaupte auch ich mit allen Sachkennern und habe mich darüber aufs Klarſte in den Jahrbüchern der Gegenwart ausgeſprochen. Aber ich vergeſſe darüber nicht den praktiſchen Geſichtspunkt und fordre daher vor allem die ausgedehnteſten Uebungen aller Art in der Mutterſprache, deßgleichen Ueberſetzungen aus dem Deutſchen nur in lebende Sprachen, ja nicht in todte, aus dieſen aber Ueberſetzungen (d. h. ſchriftliche, alſo dem Wortſinn nach auch „Compoſitionen") ins Deutſche. Bei jenen Uebungen in der Mutterſprache könnte ſelbſt auch jene Idee unſeres Gegners in Anwendung kommen, indem man vorgerückteren Schülern Aufgaben ſtellte, wie z. B. über ein Zeitereigniß im Geiſt eines Herodot oder eines Tacitus zu berichten u. dgl. Die ſchriftlichen Uebertragungen aus den geleſenen Schriftſtellern ins Deutſche aber ſind gewiß Uebungen von mannichfacher Zweckmäßigkeit, indem ſie gleich ſehr dem Studium der Alten, als der Hand-

habung der Mutterſprache, ſowie der Sprachvergleichung Rechnung tragen.

Wenn ſich unſer Gegner — um keinen ſeiner Gründe unberückſichtigt zu laſſen — auf einen innern Drang der Jugend zu den Compoſitionen beruft, wie die Knaben ſich lateiniſche Briefe ſchreiben, wie gerade die fleißigen und vorgerückten Schüler ſich die „Style“ angelegen ſein laſſen: ſo iſt meine kurze Antwort, daß dieſe Erſcheinungen Folgen des Syſtems ſind, das man befolgt. So lange beſonders das lateiniſche Argument vom erſten Knabenalter an als das Hauptſtück der Leiſtungen gilt, ſo lang es in erſter Linie Sitzordnung und Prüfungsergebniß beſtimmt: ſo lange werden eben die beſſeren Schüler Werth darauf legen müſſen, ſie werden auch etwa freiwillige lateiniſche Briefe ſchreiben, veranlaßt durch die Macht der Gewohnheit, gewöhnt von Haus aus und von Kindesbeinen an, im Lateinſchreiben ein Hauptziel ihres Strebens zu ſehen. Kurz es iſt nichts als der Wiederhall des alten Lehrſyſtems. Aus „einander zugeworfenen lateiniſchen Brocken“ möchte ich aber in keinem Fall des Gegners Schluß ziehen; denn dieſe Brocken ſind wohl Schlagworte aus den geleſenen Schriftſtellern, und dergleichen kommt auch bei den Feinden der lateiniſchen Compoſitionen vor, wie denn auch ich, der radikalſten einer, keinen Anſtand nehme, meinem Gegner zum Schluß den Brocken zuzuwerfen:

Longe mihi alia mens est, Quirites.

G. Neuſchle.

Ueber den Unterricht in der Chemie.

Von Dr. W. Caſſelmann zu Wiesbaden.

(Schluß.)

Wir wenden uns nun zu dem formellen Nutzen, welchen der Unterricht in der Chemie zu vermitteln im Stande iſt, und möchten um ſo mehr wünſchen der Behandlung dieſes Themas genügendere Kräfte als die unſrigen zuwenden zu können, als nach unſerer Erfahrung eine große Anzahl von Pädagogen noch nicht davon überzeugt iſt, daß die Chemie hinſichtlich des formellen Nutzens, den ſie für die Verſtandesbildung hervorrufen kann, keiner andern Wiſſenſchaft nachſteht und in einigen Rückſichten ſogar Vorzüge beſitzt, welche aus dem Kreiſe der Unterrichtsgegenſtände der Schulen nur die Phyſik mit ihr theilt, vorausgeſetzt, daß ſie nach der richtigen Methode gelehrt wird.

Dieſe Methode muß im Weſentlichen dieſelbe ſein, wie die, nach welcher die Lehren der Chemie bis jetzt gefunden worden ſind und beſteht darin, daß auf dem Wege des Experimentes*) Fragen an die Natur gerichtet, die Antworten, welche die letztere ertheilt, in unſere Redeweiſe überſetzt und die ſo erhaltenen, das Verhalten einzelner Körper betreffenden Lehrſätze nach der Aehnlichkeit zuſammengeſtellt und zu allgemeinen Geſetzen vereinigt werden.

Die ſo gewonnenen Reſultate ſind natürlich für menſch-

---

*) Daß bei dem Unterricht ſo viel wie nur immer möglich experimentirt werden muß, und ſo gut immer möglich, verſteht ſich von ſelbſt, daß wir es hier nicht beſonderes hervorzuheben zu brauchen geglaubt haben.

Digitized by Google

liche Urtheilskraft **unbedingte objective Wahrheiten**, gegen welche jeder Zweifel eine Unmöglichkeit iſt.

Durch reine ſubjective Speculation kann der Natur der Sache nach die Chemie von ihrem Inhalt nicht das Geringſte conſtruiren; die Reſultate derſelben, — **Hypotheſen** —, gehören nicht in ihr Syſtem und können nie als Baſis weiterer Forſchungen dienen.

Es iſt freilich nicht zu leugnen, daß von jeher einzelne Chemiker Verſuche gemacht haben, Hypotheſen eigener Schöpfung eine gleiche Berechtigung mit wirklichen empiriſchen Wahrheiten der Wiſſenſchaft zu erringen (wie denn namentlich eine große Zahl der jüngern franzöſiſchen Chemiker in dieſer Beziehung etwas leichtſinnig verfährt: Geſetz der Subſtitution, Typentheorie ꝛc. ꝛc.), allein es haben ſolche Verſuche niemals auf die Darſtellung der Wiſſenſchaft mit Erfolg Einfluß ausgeübt, ja es beſchränken ſich ſolche Abweichungen ſtets nur auf ſo vereinzelte Fälle, daß ſelbſt bei ihren Anhängern die Methode der Wiſſenſchaft für ihre übrigen Theile durchaus nicht dadurch influirt wird.

Wenn nun auch in jeder andern Wiſſenſchaft ein eben ſo ſcharfer Unterſchied zwiſchen objectiver Wahrheit und ſubjectiver Anſchauungsweiſe — wenigſtens in der Idee — exiſtirt, ſo laſſen ſich doch außer in der Mathematik und den übrigen Naturwiſſenſchaften — die Kennzeichen für das eine oder das andere mit gleicher Schärfe, auch für den Ungeübten mit gleicher Leichtigkeit erkennbar, in keiner andern feſtſtellen.

Dabei verzichtet die Chemie nicht, wie z. B. die Mathematik gänzlich auf den Gebrauch der Hypotheſen, ſondern ſie benutzt bisweilen ſolche (wie z. B. die Lehre von der atomiſtiſchen Conſtruction) als bloße Darſtellungsformen, um gewiſſe Wahrheiten (in dieſem Falle die beſtimmten Proportionen, in denen die Körper ſich verbinden) in einen leicht faßlichen überſichtlichen Rahmen zu bringen und ſie ſo dem Gedächtniß lebendiger einzuprägen; allein ſie unterläßt es auch nie, wo ſie dieſelben benutzt, ſtets auf ihre Bedeutung im Verhältniß zu der wirklichen Erfahrung hinzuweiſen.

Wir wollen nun die Frage beantworten, **welchen Nutzen**

Digitized by Google

dieſe Methode des Unterrichts in allen ihren einzelnen Theilen für den Schüler ſtiften kann.

Es iſt zunächſt das Vermögen zu beobachten, welches durch die Chemie einen Grad der Ausbildung erlangen kann, wie durch keine andere Wiſſenſchaft mit Ausnahme der Phyſik.*)

Die Chemie ſtellt ihre Beobachtungen an, um Begriffe feſtzuſtellen und um unter früher feſtgeſtellte allgemeinere Begriffe individuelle Gegenſtände in einzelnen beſtimmten Fällen unterzuordnen; ſie hat dieſe Zwecke ihrer Beobachtungen mit den übrigen Naturwiſſenſchaften gemeinſchaftlich und übt dadurch einen gleichen Einfluß auf das Beobachtungsvermögen wie dieſe.

Bei den beſchreibenden Naturwiſſenſchaften iſt die Unterordnung beſtimmter Individuen unter Gruppen und Claſſen der letzte Zweck der Beobachtung (unter der wir natürlich nur eine ſolche verſtehen, welche der Schüler ſelbſt zu machen im Stande iſt), mit der Zahl nach ſo unbedeutenden Ausnahmen in der Botanik, daß ſie kaum erwähnenswerth ſind. Irrt der Schüler in der Beobachtung und nimmt in Folge dieſes Irrthums eine unrichtige Gruppirung vor, ſo iſt er nicht im Stande, ſelbſt etwas aufzufinden, was ihm den Irrthum zum Bewußtſein brächte und ihn auf den richtigen Weg führte, nur das Urtheil des Lehrers vermag ihn zurechtzuweiſen, indem er ihn geradezu auf ſeinen Beobachtungsfehler aufmerkſam macht.

In der Chemie iſt das anders: in ihr iſt die Gruppirung von Individuen faſt niemals der letzte Zweck, ſondern in den meiſten Fällen ein Mittel, entweder um als Prämiſſe zu einem Schluſſe über vollendete Vorgänge oder als Baſis für noch vorzunehmende Proceſſe zu dienen, deren Erfolg vorher bekannt iſt. Eine falſche Gruppirung führt hier ſtets zu falſchen Schlüſſen oder zu einem Erfolge, der von dem beabſichtigten in auffallender Weiſe abweicht (analytiſche Chemie) und in beiden Fällen greift das Bewußtſein des Irrthums von ſelbſt im Geiſte des Schülers Platz und fordert ihn zur Verbeſſerung der Beobachtung auf.

*) Daß von letzterer faſt in allen nun zu berührenden Beziehungen daſſelbe gilt, wie von erſterer, werden wir nicht mehr bei den einzelnen beſonders hervorzuheben brauchen.

Digitized by Google

Alle Begriffe der Chemie werden conſequent und ohne Ausnahme aus eignen Beobachtungen beſtimmt und claſſificirt.

Wir legen zufolge des oben Geſagten einigen Werth darauf, daß die Chemie wirklich den Schüler im Aufſtellen von Begriffen ſo vielfach übt, um eben diejenigen, bei denen die Chemie hinſichtlich der durch ſie zu vermittelnden formellen Bildung ſo ſehr im Mißcredit ſteht, ganz beſonders darauf aufmerkſam zu machen.

Um ferner Etwas über den ſpecifiſchen Werth des chemiſchen Unterrichts in Beziehung auf Begriffsbeſtimmungen anzuführen, unterſcheiden wir hier die Kenntniß eines Gegenſtandes, ſo weit ſie aus dem Gebrauch, als die Fähigkeit ihn von andern ähnlichen, gebrauchten zu unterſcheiden, möglich ſein kann, von der Beſtimmung ſeines Begriffes, d. h. von der Fähigkeit, ihn durch Angabe ſeiner weſentlichen Merkmale beſtimmt abgegränzt zu definiren, welches letztere vorausſetzt, daß ein beſtimmtes Vergleichen der Merkmale des Begriffes mit denen aller ähnlichen ſtattgefunden habe.

Beim Unterricht in der Chemie fällt nun meiſtens die erſte Kenntniß eines Gegenſtandes mit der Begriffsbeſtimmung zuſammen; was außer der Phyſik in keiner andern Wiſſenſchaft des Schulunterrichts in gleich hohem Grade der Fall iſt.

Der Schüler weiß lange, ehe er Sprachunterricht genießt, Subject von Object zu unterſcheiden; lange bevor er ſie zu definiren im Stande iſt, kennt er durch die Lectüre die lyriſche Poeſie als eine von der dramatiſchen verſchiedene, und er gebraucht dieſe Unterſchiede vielfach im Leben.

Die Mathematik kann ihre Begriffsbeſtimmungen ebenfalls auf den Grund eigener Beobachtungen durch den Schüler ſelbſt vornehmen laſſen, iſt aber dann, wenigſtens bei den erſten Elementen, öfter als die Chemie mit den Sprachen in einer ähnlichen Lage, wie ſich ein Gleiches auch in manchen Beziehungen nicht von den beſchreibenden Naturwiſſenſchaften leugnen läßt.

Je vielfältiger aber ein in Begriffsbeſtimmungen noch ungeübter Schüler einen Gegenſtand aus dem Gebrauch kennt, deſto ſchwieriger wird es ihm, diejenigen ſeiner Merkmale, welche zur

Digitized by Google

beſtimmten Abgrenzung des Begriffes erforderlich ſind, von den übrigen zu ſondern.

Wenn dagegen, wie in der Chemie, der Begriffsbeſtimmung die erſte Erkenntniß eines Gegenſtandes kurz vorher geht, ſo hat es der Lehrer ſtets in ſeiner Gewalt, dem Schüler blos diejenigen von deſſen Merkmalen vorzuführen, welche den Begriff bilden, ſo daß die Zuſammenfaſſung derſelben von ſelbſt die Abgrenzung des Begriffs und der Ausdruck derſelben in Worte ohne Weiteres die Begriffsbeſtimmung bildet. — Die dann nach und nach erfolgende Erkenntniß zufälligerer Merkmale des Begriffes ſichert dem Schüler das Verſtändniß der geiſtigen Thätigkeit, die zu einer Begriffsbeſtimmung erforderlich iſt.

Ich wiederhole es hier, daß die Chemie in der That nicht in allen Fällen ſo zu verfahren im Stande iſt, allein in einer unverhältnißmäßig größern Anzahl als die übrigen Gegenſtände des Schulunterrichtes.

Was endlich die Begriffsbeſtimmungen in der Chemie noch in hohem Grade erleichtert, iſt die große Anſchaulichkeit der Merkmale, wodurch die Klarheit in der Abgrenzung ungemein befördert wird. Dieſer Umſtand bewirkt beſonders, daß die Urſachen, wodurch Begriffe nüancirt werden, ohne die geringſten Schwierigkeiten zum Bewußtſein des Schülers gebracht werden können.

Ich bin nun weit entfernt zu behaupten, daß für Schüler jeglichen Alters das Vermögen Begriffe zu beſtimmen, deſto vollkommener ausgebildet werde, je leichter die Beſtimmungen, an denen er ſich übt, ſelbſt ſeien; wohl aber iſt es der Fall für dasjenige Alter, in welchem er ſich zum Bewußtſein zu bringen anfangen ſoll, was zur gehörigen Abgrenzung eines Begriffes gehört. Die Einſicht deſſen, was dazu gehört, um einen Begriff ſtreng richtig zu geben, was ihn dagegen zu weit oder zu eng macht, eröffnet man unſtreitig am Beſten an leichteſt verſtändlichen, dem eigenen Schaffen und Nüanciren am zugänglichſten Beiſpielen, und es erſcheint mir daher die Chemie (und Phyſik) vor allen andern Unterrichtsgegenſtänden das geeignete Material bieten zu können.

Digitized by Google

In einem reifern Alter, nachdem die Einſicht deſſen, was zu einer genauen Abgrenzung eines Begriffes nöthig iſt, ſich bei dem Schüler hinlänglich befeſtigt hat, wird das Vermögen der Begriffsbeſtimmungen gerade deſto mehr geübt, je mehr Mühe es verurſacht, aus vielen bekannten Eigenſchaften diejenigen auszuwählen, welche zur Definition eines Begriffes weſentlich ſind; — allein auch hierfür iſt namentlich die zweite Hälfte des den Schulen von uns oben zugetheilten Penſums der Chemie reich an trefflichen Uebungsbeiſpielen.

Bei einer großen Anzahl von Experimenten, mit denen die Chemie ſich beſchäftigt, iſt der Zweck ein zum Voraus beſtimmter und es ſind unter einer Anzahl von nach allen ihren Eigenſchaften bekannten Mitteln die zur Verwirklichung des Zweckes geeigneten und der paſſendſte Weg ihrer Anwendung nach ganz beſtimmten ſyſtematiſchen Regeln auszuwählen. Es iſt dies überall der Fall, wo die rein analytiſche Methode des Unterrichts verfolgt wird und es gibt faſt keinen Proceß, von deſſen Beurtheilung nicht wenigſtens ein Theil nach ihr durchgeführt wird. — Daß der ganze praktiſche Curſus der Chemie in dieſer Form geführt wird, bedarf keiner weitern Erwähnung.

Dagegen wollen wir hier noch darauf aufmerkſam machen, wie bei der Entwicklung der ſtöchiometriſchen Geſetze z. B. dieſe Methode zur Anwendung kommt. Dieſelben ſtützen ſich nämlich auf eine Anzahl von quantitativen Analyſen und werden abgeleitet, wenn der Schüler ſchon die Kenntniſſe des erſten Curſus beſitzt. Die bei der Analyſe in Betracht kommenden Verwandtſchaften, welche die Hauptideen für dieſelben geben, bedingen je nach ihren Eigenthümlichkeiten genau die Wahl des anzuwendenden Körpers und ſelbſt die ſpecifiſchen äußern Eigenſchaften der auf einander wirkenden Subſtanzen ſchreiben in der Regel einen ganz beſtimmten Weg der Ausführung vor. Es iſt daher ſehr gerathen einen großen Theil von Analyſen, aus welchen man ein ſtöchiometriſches Geſetz abſtrahiren will, mit den Schülern durchzuſprechen, ſie den Verſuch machen zu laſſen, aus ihren eignen Kenntniſſen die Mittel und Wege zu deren Ausführung auffinden und beſchreiben zu laſſen. Zur wirklich experimentellen Durchführung — natürlich von Seiten des Lehrers vor den

Digitized by Google

Augen der Schüler — eignen ſich nur ſehr wenige derartige Verſuche, und man bedarf ihrer auch nicht viel, weil der Zweck hiervon nur ſein kann, eine allgemeine Vorſtellung zu geben, wie man bei genauer Meſſung chemiſcher Größen verfahren muß; allein eine recht weite Beſprechung ähnlicher Unterſuchungen vermittelt die Gewandtheit, das Gelernte zu handhaben und übt zugleich den Scharfſinn in ungemein hohem Grade.*)

Bei einer andern und zwar weit größern Zahl von Experimenten wird dagegen der Erfolg und der Zweck vom Schüler nicht vorausgeſehen; es ſind dies diejenigen, welche ausgewählt werden, um die Zuſammenſetzung oder ein chemiſches Verhalten von dabei mitwirkenden oder entſtehenden Subſtanzen aufzuhellen.

Die Vorgänge bei denſelben beſtehen in Verbindungen und Trennungen. Dieſe laſſen ſich aber niemals ſelbſt beobachten, ſondern nur aus gewiſſen begleitenden Erſcheinungen, aus der Veränderung der Anzahl der betheiligten Körper, ihrer äußern Eigenſchaften und ihres chemiſchen Verhaltens erkennen. Es ſind demnach zur Beurtheilung des Vorganges bei einem ſolchen Experiment genaue Beobachtungen von wechſelnden Zuſtänden während deſſelben, von Beobachtungen und Vergleichungen der äußern Erſcheinung der das Experiment einleitenden und der daraus hervorgehenden Körper, Unterordnungen derſelben in verſchiedene Klaſſen und endlich, — was das

*) Aus dieſem Grund iſt die Beſchreibung einer großen Anzahl von quantitativen Analyſen in den zweiten Curſus meines Leitfadens aufgenommen worden. Es iſt dabei nicht meine Anſicht, daß der Schüler ſämmtliche nach der Beſprechung bei der Repetition wieder geben ſolle, es genügt, wenn er eins oder das andere als Prämiſſe des betreffenden Geſetzes zu entwickeln im Stande iſt, allein ein Durchleſen vor dem Unterricht, verbunden mit einer Repetition über diejenige bei ihnen berührten Gegenſtände, welche aus dem erſten Curſus bekannt ſind und durch Citate noch beſonders hervorgehoben werden, muß ſich auf alle erſtrecken. Zugleich können die Einzelnheiten der Analyſe als Specimina ſtöchiometriſcher Rechnungen in der Art dienen, daß der Lehrer in der Schule die im Buche abgehandelten vorrechnet und ganz ähnliche Aufgaben für die häusliche Bearbeitung ſtellt. Ein großer Theil des Abſchnittes „Stöchiometrie“ iſt daher nur als Uebungsaufgaben zu betrachten.

Digitized by Google

Wichtigſte iſt — Schlußfolgerungen, die ſich auf Alles das gründen, erforderlich.

Dieſe Schlüſſe zeichnen ſich alle durch einen hohen Grad mathematiſcher Schärfe, Anſchaulichkeit und Sicherheit aus; die Lehrſätze zu welchen ſie führen, ſtehen ähnlich, wie in der Mathematik in vielfachen Cauſalverbindungen, vermöge welcher eine große Anzahl derſelben nur durch eine Reihe anderer Gültigkeit erhält. Alle formelbildende Kraft, welche aus dieſem Grunde der Mathematik zugeſchrieben werden muß, gebührt in nicht geringerem Grade dem Unterricht in der Chemie.

Hiezu kommt nun noch, daß in der Chemie Einkleidungen mancher Lehrſätze in hypothetiſche Darſtellungsformen, welche wir oben erwähnten, der Form nach wie Schlußreihen erſcheinen, die auf hypothetiſche Prämiſſen baſirt ſind, jedoch in der That äußerſt leicht und faßlich von den auf objectiv wahren beruhenden, ihrem Werthe nach unterſchieden werden können. Alle andern Wiſſenſchaften, welche Unterrichtsgegenſtände für Schulen bilden — außer den übrigen Naturwiſſenſchaften, die beſchreibende jedoch nur in ſeltenen, faſt nicht mehr in das Gebiet der Schulen hineinreichenden Theilen — geben vor, von Hypotheſen keinerlei Gebrauch, ſelbſt nicht zu Darſtellungsformen zu machen. Dieſe haben entweder ebenſo ſichere Kennzeichen für deren Erkennung wie die Chemie, z. B. die Mathematik, oder es fehlen ihnen ſolche und dann findet man nicht ſelten, namentlich, wenn die praktiſche Methode nicht ſtrickt eingehalten wird, unter ihren Lehrſätzen und unter den Schlußweiſen, die zu dieſen führen, bedeutende Parthien von Ausflüſſen ſubjectiver Anſchauungsweiſen, die nur hypothetiſche Geltung haben ſollten, und zwar oft für mit der Wiſſenſchaft vollkommen Vertraute unkenntlich verſteckt unter den objektiven Wahrheiten. — Die Chemie (und die Phyſik) kann auf die anſchaulichſte Weiſe von allen Wiſſenſchaften den Unterſchied zwiſchen Schlüſſen, die auf hypothetiſchen Grundlagen und ſolchen, die auf objectiver Wahrheit beruhen, lehren und iſt daher ganz beſonders geeignet, dem Schüler das Bedürfniß bei den zu vollführenden Schlüſſen, deren Wahrheit irgendwie verantwortet werden ſoll, Prämiſſen von unfehlbarſter Sicherheit vorauszuſetzen, anzugewöhnen.

Digitized by Google

Hieraus wird es nun klar ſein, daß die Chemie, wenn ſie auf die richtige Weiſe gelehrt wird, d. h. nach derjenigen Methode, welche ſie als Wiſſenſchaft bei der Aufſtellung ihres Syſtems befolgt — diejenige Methode, auf welche man ſchon hingewieſen wird, wenn man nur den materiellen Zweck im Auge hätte, die Lehren der Wiſſenſchaft in ihrer vollſten Bedeutung und ihrem weſentlichen Zuſammenhange Jemanden bekannt zu machen — keinen Schritt thut, mit welchem nicht zugleich eine Uebung des Scharfſinns und des Urtheilsvermögens verknüpft iſt.*)

Es iſt der formale Nutzen, den der chemiſche Unterricht vermittelt, für Niemanden von größerer Wichtigkeit, als für denjenigen, welcher ſein Leben den Naturwiſſenſchaften zu widmen beabſichtigt, ſei es nun, daß er die Wiſſenſchaft als ſolche vom rein theoretiſchen Standpunkte aus, oder daß er einzelnen Theilen derſelben in ihrer praktiſchen Anwendung, z. B. als Bergmann, Hüttenmann, Oeconom, Mediciner obliegen will.

Es hat zu ihrer Zeit keine Wiſſenſchaft mehr darunter zu leiden gehabt, als die Naturwiſſenſchaft, daß man auf Grund von Hypotheſen, denen man gleichen Werth beilegte wie objektiver Wahrheit, über die Vorgänge, welche in der Natur ſtattfinden, nicht vorzugsweiſe die Sprache der Natur ſelbſt beobachtete, ſondern Spekulationen zur Geltung gelangen ließ. — Für die reine Wiſſenſchaft ſind dieſe Zeiten lange vorüber, nicht aber für alle Zweige ihrer Anwendung, von denen namentlich die Medicin und die rationelle Landwirthſchaft noch gar ſehr unter einer ſolchen Methode zu leiden haben. In beiden beginnen freilich die ſachgemäßeren Methoden in unſern Tagen ſich Bahn zu brechen, doch werden die auf dieſen Zweck gerichteten Bemühungen der neueren Phyſiologen und rationellen Landwirthe, ſowie der Zoochemiker und Agriculturchemiker nicht von ſehr ausgedehntem Erfolge ſein, wenn ſie nicht Schüler finden, welche von

*) Dieſe Rückſicht hat mir bei der Ausarbeitung meines Leitfadens vorgeſchwebt und iſt die Urſache, daß er im Einzelnen die Form hat, welche er beſitzt. Als Beiſpiele dafür, wie mir die Experimente behandelt werden zu müſſen ſcheinen, um den richtigen formalen Nutzen zu gewähren, will ich auf 1ten Curſus, §§. 27, 41, 43, 115, 116 u. 117, ſowie auf 2ten Curſus §. 54 ꝛc. verweiſen.

Digitized by Google

Jugend auf in den Methoden chemiſcher (und phyſikaliſcher) Naturforſchung geübt worden ſind.

Allein auch für den einzelnen praktiſchen Mediciner — und wenn auch nicht in ſo ausgedehntem Grade für den rationellen Landwirth*) — iſt es von der größten Wichtigkeit, daß er ſich in die Methode der chemiſchen (oder chemiſch-phyſikaliſchen) Naturforſchung aufs Vollkommenſte hineingelebt hat; derſelbe bewegt ſich in ſeiner Praxis auf einem Gebiete, auf welchem jede einzelne Beobachtung und jeder einzelne Schluß ſtreng nach den Principien gemacht werden muß, wie ſie der Chemiker, der Phyſiker, oder, um einige praktiſche Fälle zu nennen, wie ſie der Bergmann, der Hüttenmann bei ihren Arbeiten vollführen. Ein ſolches Hineinleben in die Methode der Chemie iſt aber nur dann möglich, wenn ein ſo gründlicher Schulunterricht ertheilt worden iſt, daß in demſelben von früh auf, vielleicht zuerſt ein unbewußtes Angewöhnen derſelben ſtattfindet.

Glaube man nicht etwa, daß dieſe chemiſche Methode nebſt den nothwendigen Kenntniſſen für die Mediciner, z. B. auf der Univerſität angeeignet werden könnte.

Der Schulunterricht mit ſeinen Repetitionen, welche ſtets und ſtündig an dem Wiederanknüpfen etwa verloren gegangener Zuſammenhänge arbeiten und unaufhörlich über Gründe und Urſachen von Erſcheinungen und Proceſſen Rechenſchaft ablegen laſſen, iſt für ein raſches Heimiſch- und Feſtwerden in der Methode durch kein Univerſitätsſtudium zu erſetzen.

Um durch eigene Abſtraction ſich eine Einſicht in die Me-

---

*) Daß die in neuerer Zeit ſich Bahn brechenden Beſtrebungen, die Wahrheiten der Chemie für die Landwirthſchaft praktiſch nutzbar zu machen, bei den Landwirthen vielfach in einem gewiſſen Mißcredit ſtehen, hat zum größten Theil ſeinen Grund darin, daß letztern die Fähigkeit der chemiſchen Naturforſchung in der Regel durchaus abgeht. Eine große Anzahl wiſſenſchaftlicher Werke über Landwirthſchaft zeigt es, wie wenig die Vertreter dieſer Technik im Allgemeinen eigentlich zu beurtheilen verſtehen, was eine reine und gute Naturbeobachtung, und darauf gegründete reine, nicht von Hypotheſen oder Sprüngen getrübte und irre geleitete Schlüſſe ſind. Und es iſt daher meiſtens kein Wunder, daß dieſelben ihre unreinen Beobachtungen mit den Lehrſätzen, zu welchen die Chemie führt, in Wiederſtreit zu ſetzen ſich genöthigt ſehen.

Digitized by Google

thode der Wiſſenſchaft anzubahnen iſt ſelbſt für einen Jüngling mit verhältnißmäßig weit vorangeſchrittener Verſtandesreife nöthig daß er einen Ueberblick über das ganze Gebiet der Wiſſenſchaft beſitze. Dieſer aber wird durch das ein= oder zweimalige Hören der Collegia allein nicht erlangt, weil die dabei aufgenommene Maſſe des Materials ſo unendlich groß iſt, daß man ſich dadurch kaum orientiren, geſchweige denn ſie zu überſehen lernt. Erſt ein mehrjähriger Curſus praktiſchen Studiums der qualitativen wie quantitativen Analyſe, Darſtellung von Präparaten ꝛc. ꝛc. vermag, wenn kein ſolcher chemiſcher Schulunterricht, wie wir ihn geſchildert, vorhergegangen iſt, die nothwendigen Einzelnheiten und deren Zuſammenhang ſo im Bewußtſein zu fixiren, daß von der Exiſtenz eines überſichtlichen Bildes die Rede ſein kann. — Und zu einem ſolchen Studium haben angehende Mediciner natürlich nicht die Zeit. —

Wir glauben nun hierdurch nachgewieſen zu haben, einerſeits daß der Unterricht in der Chemie in ſeiner formal bildenden Kraft für den Verſtand keiner Wiſſenſchaft nachſteht und andererſeits, daß er (neben dem in der Phyſik) eine ſpecifiſche, ihm eigenthümliche formale Bildung ermittelt, welche bei einer großen Anzahl von Menſchen die Berufsthätigkeit nothwendig macht.

Allein es verſteht ſich dabei immer von ſelbſt, daß er in der Art und Weiſe geleitet wird, wie wir vorausgeſetzt haben.

Wir können dieſen Gegenſtand nicht verlaſſen, ohne noch jene allgemeinen Grundſätze der Methode in ihrer Anwendung auf einige ſpecielle, beſonders wichtige Fälle zu betrachten.

Die Methode, wonach meiſtens die Anwendung des Syſtems von Regeln in der analytiſchen Chemie gelehrt wird, nach denen die Beſtandtheile eines betreffenden Körpers ausfindig gemacht werden, beſteht gewöhnlich darin, daß die Veränderungen und Zerſetzungsproceſſe, welchen eine Subſtanz unterliegen kann, nebſt den bei letztern entſtehenden Produkten in ihrer roheſten äußeren Erſcheinung geſchildert und das Weſen derſelben als ſchon vollſtändig bekannt vorausgeſetzt werden. So werden z. B. faſt überall im mündlichen und ſchriftlichen Unterrichte diejenigen Salze, in deren Löſungen Schwefelwaſſerſtoff „einen Nieder=

ſchlag hervorbringt“ von denen geſchieden, bei denen dieſes nicht der Fall iſt, Kupferoxydſalze von Kadmiumoxydſalzen dadurch unterſcheiden gelehrt, daß erſtere mit Kalihydrat „einen blauen, letztere einen weißen Niederſchlag erzeugen“ u. ſ. f., während vorausgeſetzt wird, daß die hierbei ſtattfindenden Vorgänge dem Schüler vollkommen klar und zur Hand ſeien. — Unſere Anſicht darüber iſt, daß dies nie der Fall ſei, daß der Schüler im Gegentheil dieſe Klarheit erſt durch die praktiſch-analytiſchen Verſuche gewinnt, mag er in einer Verſtandesreife ſtehen, in welcher er wolle. Will man jedoch behaupten, bei erwachſenen Leuten, welche ſich längere Zeit vorher mit Chemie ausſchließlich oder vorzugsweiſe beſchäftigt haben, (bei Studirenden) wäre das doch der Fall, ſo wollen wir darüber hier nicht ſtreiten; das wenigſtens ſteht feſt, daß es bei Schülern, wie wir ſie hier im Auge haben, nicht ſtattfindet. Es iſt unbezweifelt, daß bei dieſen jene Klarheit erſt durch die praktiſche Uebung hervorgerufen, die Sicherheit in der Betrachtung jener Proceſſe erſt durch ſie geſchaffen wird; und es iſt dies gerade mit ein Hauptzweck der Uebungen. Derſelbe wird aber unendlich erſchwert, wenn die erwähnte Methode eingehalten wird, und der Schüler, nun in Folge der eingetretenen Erſcheinung erſt zum Nachdenken über den Vorgang des Proceſſes angehalten werden ſoll. Es iſt dieſer letzte Weg ſehr ſchwer conſequent durchzuführen, ſo wie man die praktiſchen Arbeiten mehrer neben einander zu leiten hat, er bringt die Gefahr einer bloßen mechaniſchen Einübung von allerlei Manipulationen ſehr nahe, und erfordert eine unverhältnißmäßig lange Zeit, bis der Schüler ſelbſtändig alle vorkommende Fälle überſehen lernt. Alles dies wird vermieden, ſo wie man die Regeln ſo aufſtellt, daß der Proceß, worauf ſie beruhen genannt wird und die Manipulation, welche den Proceß hervorrufen ſoll, dem eignen Nachdenken — oder der Unterſtützung von Seiten des Lehrers oder des Lehrbuches — überlaſſen bleibt, in der Art, daß man z. B. die „Metalle, deren Schwefelverbindungen von verdünnten Säuren zerſetzt werden“ von den „darin unveränderlichen“ trennt, daß man Kupfer von Kadmium in ſeinen aufgelösten Salzen dadurch unterſcheiden lehrt, daß das

Oxydhydrat des erſtern blau, des letztern weiß iſt, und nun der Schüler bei ſeinen Arbeiten darüber nachdenken muß, wie man aus einem gegebenen Salze das Schwefelmetall oder das Oxydhydrat darſtellt. *)

Es iſt von uns oben der Grundſatz aufgeſtellt worden, daß der Unterricht ſo geführt werden müſſe, daß der Schüler alle Lehrſätze, Definitionen ꝛc. ſelbſt abſtrahiren könne. Wir halten für nothwendig, daß dieſer Grundſatz bis in die äußerſte Conſequenzen verfolgt werde. Da nun aber bisweilen derſelbe Gegenſtand in den verſchiedenen Curſen beſprochen wird, ſo folgt, daß er ſpäter oft nicht blos in einer größern Ausführlichkeit, ſondern auch, nach den unterdeſſen erweiterten Kenntniſſen in einer modificirten Weiſe vorgetragen werden muß. Allein dieſer Mangel an Conſequenz iſt nur ein ſcheinbarer, und unſerer Anſicht nach ſogar ein Vorzug, in ſo fern er dem Schüler das Bewußtſein erhält, daß er ſeine Wahrheiten, rein nach ſeinen Erfahrungen aufgeſtellt hat, beſchränkter, als ſeine Erfahrungen beſchränkter waren, erweiterter, als ſich dieſe ausgebreitet hatten. Wenn alſo der Schüler im zweiten Curſus auf die Kenntniſſe des erſten geſtützt die Elemente nach weſentlichen chemiſchen Charakteren anders gruppirt als im erſten, wo er ſie nur nach den äußern Merkmalen, wie ſie vor ihm liegen, neben einanderſtellen kann; wenn er die ganze Chemie anders eintheilt, wenn er die Nomenclatur, auf die Stöchiometrie baſirt, ſyſtematiſcher — und natürlich anders — aufſtellt, wenn er das für die Sauerſtoffverbindungen aufgeſtellte Geſetz des electrochemiſchen Gegenſatzes auch als für die Schwefelverbindungen gültig kennen lernt, ſo ſind das Alles nur Fortſchritte nicht aber etwa Inconſequenzen.

Dagegen läßt ſich andererſeits in der That nicht leugnen, daß auch unter der Darſtellung vieler Chemiker die Behandlung mancher Abſchnitte oder einzelner Gegenſtände voller Inconſequenzen, Unvollkommenheiten und Formloſigkeiten gegeben wird, auf deren Ausmerzung der Schulunterricht ganz beſonders ſein Auge zu richten hat. Ich bin zwar weit entfernt in die groß-

*) Man ſehe 2ten Curſus. Anhang.

Digitized by Google

thuenden Aeußerungen derjenigen einzuſtimmen, welche — um der Chemie als formalem Bildungsmittel alle Brauchbarkeit abſprechen zu können, — behaupten, ſie ſei wiſſenſchaftlicher Begriffsbeſtimmungen gar nicht fähig, ſie wimmele von Zirkelſchlüſſen ꝛc. ꝛc., allein ſelbſt bei den bedeutendern Autoritäten finden wir Mängel, wie dieſe: die Chemie iſt die Lehre von der Zuſammenſetzung der Körper; oder: neutrale Salze ſind ſolche, in welchen Säure und Baſis ihre Eigenſchaften gegenſeitig vernichtet haben, zugleich aber auch: neutrales ſchwefelſaures Kupferoxyd reagirt in Auflöſung ſauer; oder: iſomorph ſind diejenigen Subſtanzen, an denen man bei gleicher Kryſtallgeſtalt ähnliche Zuſammenſetzung beobachtet, zugleich aber auch: die Thonerde iſt dem Eiſenoxyd ähnlich zuſammengeſetzt, weil ſie ihm iſomorph iſt; oder Zinnoxyd iſt eine Baſis, zugleich aber auch: es verbindet ſich mit Kali zu einem Salz; oder: Salzſäure iſt eine differente Chlorverbindung, von vorherrſchend ſaurem Charakter (Loth pag. 52.) zugleich aber auch: ſie erzeugt mit Oxyden Chlormetalle und Waſſer. Es iſt bisher in der Chemie bei Weitem mehr an der Erforſchung des Materials als an der Feſtſtellung der wiſſenſchaftlichen Form, namentlich was einzelne Begriffsbeſtimmungen und deren folgerechte Durchführung anbetrifft, gearbeitet worden; und es war dies für die Wiſſenſchaft ſelbſt gewiß eher von Nutzen als von Nachtheil, denn nur dadurch war es möglich, ihren eigentlichen Inhalt in ſo kurzer Zeit mit ſolchen Rieſenſchritten zu fördern. Auch waren bislang die Leute, welche die Wiſſenſchaft erlernten, meiſtens ſchon von reiferm Alter und im Beſitz einer formalen wiſſenſchaftlichen Bildung, durch welche letztere ſie von ſelbſt die Einſicht erhielten, daß die kleinen Formloſigkeiten und Inconſequenzen leicht vermieden werden könnten, und ſo von einer nachtheiligen Einwirkung derſelben bewahrt wurden. Mag es daher einem akademiſchen Lehrer vielleicht auffallen, wenn ein ſolcher Gegenſtand nur erwähnt wird, ſo müſſen für den Schulunterricht ſolche Mängel doch überall ſtrenge beſeitigt werden, weil ſonſt, abgeſehen davon, daß ſie die Chemie ihres ſchönſten formalen Bildungsmittels beraubten, der Schüler im Materiellen niemals Sicherheit und Selbſtändigkeit erlangt. Und eine

Digitized by Google

ſolche Beſeitigung iſt immer leicht, da ſich die Darſtellung nur an die Natur zu halten braucht. So ſollte man in den obigen Beiſpielen, wenigſtens im wiſſenſchaftlichen zweiten Curſus ſtets den Begriff der Neutralſatze aus ſtöchiometriſchen Verhältniſſen entwickeln, ferner die ſauren und baſiſchen ſcharf von den ſchwankenden Oxyden trennen, endlich die Iſomorphie lediglich auf die Kryſtallgeſtalt beziehen und anführen, daß iſomorphe Subſtanzen, wenn ſie zuſammen in Löſung ſein können, einander in einzelnen Kryſtallindividuen zu vertreten vermögen, daß man ihnen deswegen hypothetiſch gleiches Atomvolum und alſo eine ähnliche Zuſammenſetzung zuſchreibt ꝛc. ꝛc. — Es iſt ein ſolches Streben nach Genauigkeit und Conſequenz wirklich mit allem Ernſt denjenigen ans Herz zu legen, welche Lehrbücher für Schulen ſchreiben. Wir bezweifeln durchaus nicht, daß tüchtige Lehrer der Chemie an Schulen nie an dieſer Klippe geſcheitert ſind, allein es werden noch immer mancherlei Lehrbücher an Schulen gebraucht, welche nicht auf ihre Vermeidung Bedacht genommen haben.

Am Schluſſe dieſes Abſchnittes müſſen wir uns noch einmal verwahren gegen ein jedes Urtheil über den formalen Nutzen, den der Unterricht in der Chemie zu bieten vermag, welches aus den meiſten bis jetzt in Schulen gebräuchlichen Lehrbüchern*) oder auch aus Beobachtungen des Unterrichts,

*) Wir haben ſchon oft von Lehrern der Chemie und der Phyſik urtheilen hören, daß für den erſten Unterricht Lehrbücher die beſten ſeien, welche blos die Lehrſätze kurz angeben, können uns jedoch dieſem Urtheile nicht anſchließen. Nach unſerer Anſicht iſt die Kenntniß der Schlüſſe, woraus der Lehrſatz gefolgert wird, eben ſo wichtig, wie der Lehrſatz ſelbſt, ja letzterer kann ohne jene nie richtig aufgefaßt werden, und andererſeits wird der formale Nutzen des chemiſchen Unterrichts nur durch die Einſicht dieſes Zuſammenhanges hervorgerufen. Der Schüler muß ſich denſelben bei der Repetition zum geiſtigen Eigenthum machen. Wie ſollte aber ihm, der neben der Chemie gleichzeitig noch ſo vielerlei zu treiben hat, dieſes möglich ſein, wie ſollte er bei ſpätern Repetitionen den verknüpfenden Faden wieder finden können, der ihn zur Selbſtſtändigkeit leitet, wenn nicht das Lehrbuch die Darſtellung deſſelben im vollendetſten Umfange enthält? Man hört oft, daß es für den Lehrer unangenehm ſei, wenn das Meiſte ſeines Vortrages im Lehrbuche ſtehe. Beim Schulunterricht und namentlich beim Schulunterricht der Chemie können wir uns dem nicht anſchließen. Denn dieſer iſt eine

Digitized by Google

wo derſelbe blos des materiell-praktiſchen Nutzens wegen gegeben wird, etwa geſchöpft werden kann. In beiden iſt von der von uns verlangten Methode in der Regel nicht die leiſeſte Spur aufzufinden.

Was zunächſt die meiſten Lehrbücher anlangt, ſo findet man darin ein ganz anderes Syſtem. Es wird in ihnen in der Regel ein Element 1) ſeinen Eigenſchaften, 2) ſeiner Darſtellungsmethode, 3) ſeinen Verbindungen nach abgehandelt und unter 3 werden zuerſt die Oxydationsſtufen, ſodann die Schwefelverbindungen, endlich die Salze ꝛc. ꝛc. mit ſcrupulöſer Genauigkeit aufgezählt und mit vieler Gewiſſenhaftigkeit beſchrieben. Allgemeine Geſetze werden an die Spitze eines Abſchnittes geſtellt und nun diejenigen Erſcheinungen und Experimente, welche ſich der Natur der Sache nach zu ihnen wie Text zur Ueberſetzung verhalten, und aus denen das Geſetz als Schlußſatz zu folgern geweſen ſein würde, als „Beiſpiele zur Erläuterung" angefügt, häufig, ohne jede Wahl und Kritik. — Woher jedoch alle dieſe Dinge ſtammen, in welcher Beziehung ſie zu menſchlicher Erkenntniß ſtehen und in welchem Cauſalnexus untereinander, darauf wird keine Rückſicht genommen.

Daß wir unſere Anforderungen nur an Lehrbücher für Schulen und nicht etwa an ſolche ſtellen, welche zum Nachſchlagen für Kundige dienen ſollen, noch ſolche, welche für Repetitionen für Schüler reifern Alters geſchrieben ſind, wie z. B. das Wöhler'ſche, verſteht ſich von ſelbſt.*)

Ueberſetzung der Sprache, welche die Natur durch die Experimente redet, in unſere Redeweiſe und in jeder Stunde producirt der Lehrer ſelbſtſtändig (und natürlich ohne das Lehrbuch zur Hand zu haben) ein zuſammenhängendes Bild, indem er den Gegenſtand den Schülern vorführt, wie er iſt, und wenn dieſes bei der häuslichen Repetition durch das Lehrbuch möglichſt getreu und vollſtändig wiedergegeben wird, ſo kann darin für den Lehrer nichts Unangenehmes liegen.

*) Das viel verbreitete Lehrbuch von Wöhler iſt, weil es die erwähnte Art der Behandlung befolgt, für den Schulunterricht nicht zu empfehlen. Es iſt bekanntlich auch nicht zu dieſem Zweck verfaßt; es iſt für Studenten, alſo für Leute, welche ſchon ein reiferes, ſelbſtſtändiges Urtheil haben, und gleichzeitig nicht auf ſo viele Dinge ihr Studium ausdehnen, wie Schüler. Der mündliche Vortrag vor Studirenden darf, wenn er ein

Digitized by Google

Hoffentlich gibt es jetzt wenig Lehrer mehr, welche es noch über ſich zu bringen vermögen im mündlichen wiſſenſchaftlichen Unterricht eine bloße Kenntniß des Materials der Chemie, der darin vorkommenden Proceſſe nebſt ihren „Erklärungen" und „praktiſchen Anwendungen," gewürzt mit Glanz- und Knallexperimenten und überraſchenden Erſcheinungen ꝛc. ꝛc., zu vermitteln, wie das wohl in den zwanziger und dreißiger Jahren, wo die Chemie faſt blos ihres praktiſchen Nutzens wegen gelehrt wurde, zu geſchehen pflegte.

Wer übrigens aus Beobachtungen, die er vielleicht aus ſolchem Unterricht, oder aus ſolchen Lehrbüchern, wie die vorhin geſchilderten,*) geſchöpft hat, ein Urtheil über die Nützlichkeit der Chemie für materielle wie ganz beſonders für formale Bildung ſchöpfen wollte, der würde ſich auf einen gänzlich veralteten Standpunkt ſtellen.

Wir gehen nun über zu der Stundenzahl, welche der Unterricht in der Chemie wöchentlich bedarf, legen dabei zuvörderſt den Umfang deſſelben zum Grunde, wie wir ihn für Realgymnaſien oben abgegrenzt haben und rechnen dabei für deſſen Beginnen auf Schüler von 14 bis 15 Jahren.

Nehmen wir ferner von dieſer Zeit an noch vier Jahre Schulbeſuch, in welchen alle drei Curſe vollendet werden ſollen, ſo ſcheint es uns am zweckmäßigſten den erſten auf das erſte Jahr mit vier Stunden, den zweiten theoretiſchen auf das zweite Jahr mit drei Stunden und auf das dritte und vierte mit einer

---

wiſſenſchaftlicher genannt werden ſoll, auch nicht auf andere Ideen gegründet werden, als die von uns ausgeführten; allein die dem Standpunkte eines ſolchen jungen Mannes entſprechende Repetition beſteht eben darin, daß er die Erſcheinungen und Proceſſe, aus welchen die einzelnen Lehrſätze im Vortrag abgeleitet werden, reproducirend wiederholt, und dazu bedarf er eben nur eines Leitfadens, welcher wie der Wöhler'ſche, die letztern als Anhaltspunkte für ſeine Arbeit in irgend einer beliebigen Ordnung bietet, ein ausführlicheres Lehrbuch würde ſogar nur mit Nachtheil für ſein geiſtiges Selbſtſchaffen oder ſonſt höchſtens zum Nachleſen nach einer ſelbſtſtändig vollendeten Repetition geeignet ſein.

*) Oder aus ſolchen, wie das von Stöckhardt, welches Loth in ſeiner Abhandlung (ſiehe oben) ſchon ziemlich richtig charakteriſirt hat.

Digitized by Google

Stunde, und den praktiſchen auf die beiden letzten Jahre mit zwei Stunden zu legen.

Wir wiſſen recht wohl, daß der chemiſche Unterricht an den wenigſten Lehranſtalten der genannten Art, die ja doch eine allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung beabſichtigen, eine ſolche Ausdehnung beſitzt, allein, wie uns ſcheint, lediglich aus dem Grunde, weil man in der pädagogiſchen Welt das eigentliche Weſen des Unterrichts, wie wir es im Vorſtehenden dargelegt zu haben glauben, nicht richtig erkannt, ſondern daſſelbe faſt lediglich in einer — nahezu planloſen — Einprägung gewiſſer Kenntniſſe für das praktiſche Leben geſucht hatte. Es gibt für die in Rede ſtehenden Anſtalten keinen Gegenſtand, der der Chemie an Wichtigkeit voranginge, und es läßt ſich die Stundenzahl, welche wir dafür verlangen, füglich dafür verwenden, ohne daß einem andern eben ſo wichtigen Gegenſtande ein Hinderniß daraus erwächst.

Auf Gelehrtengymnaſien, welche vorzugsweiſe auf altklaſſiſchem Boden ruhen, iſt eine ſolche Ausdehnung zwar nicht möglich, aber auch, nach dem von uns oben für erforderlich gehaltenen Umfange nicht nothwendig. Es reicht ein zwei- bis dreiſtündiger wöchentlicher Unterricht während der letzten zwei Jahre für das Bedürfniß dieſer Anſtalten vollſtändig aus, jedoch iſt dieſe die geringſte Ausdehnung, in welcher er mit der durchaus nothwendigen wiſſenſchaftlichen Gründlichkeit getrieben werden kann.

Es gibt, ſoviel ich weiß, nur wenig Gelehrtengymnaſien, welche die Chemie als einen beſondern Gegenſtand aufgenommen haben; auf manchen werden einige chemiſche Gegenſtände in der Phyſik beiläufig erörtert, die große Mehrzahl unterläßt aber ſogar auch dieſes. — Und doch nennen ſich dieſe Unterrichtsanſtalten nicht ſelten „humaniſtiſche“ Gymnaſien; ja es gibt Leute, welche behaupten, eine eigentliche vollkommene Ausbildung des menſchlichen Geiſtes wäre nur durch ihre Vermittelung zu erlangen! — Als wenn eine ſolche möglich wäre, ohne eine richtige Anſchauung vom Leben der Natur! —

Der Grund hiervon iſt wieder in nichts anderm zu ſuchen als in der Unkenntniß der Chemie von Seiten derjenigen, denen

Digitized by Google

bislang die ausſchließliche Leitung dieſer genannten Anſtalten überlaſſen war, meiſtens Philologen und Theologen. Daß die Chemie einen Inhalt biete, wie wir ihn oben geſchildert haben, daß ſie zur formalen Bildung beizutragen im Stande ſei, davon haben jene Männer in der Regel keine Ahnung; ja, wir glauben nicht zu hart zu urtheilen, wenn wir behaupten, daß es viele gibt, welche es nicht einmal der Mühe werth halten, die unklaren Begriffe, die ſie mit dem Worte Chemie verbinden, welches ihnen vielleicht zum erſten Male in den ſpätern, für das Lernen ſchon unzugänglichen Jahren zu Ohren kam, während ſie in der Phyſik doch in der Prima des Gymnaſiums einmal einen Curſus durchgemacht haben, zu berichtigen.

Wir wenden uns nun zur Betrachtung des Unterrichts in der Chemie, inſofern derſelbe als Hauptzweck Vermittelung gewiſſer Kenntniſſe verfolgt, welche der zu Unterrichtende in ſeinem zukünftigen Berufe ausüben ſoll.

Es iſt hiebei nothwendig die zu Unterrichtenden in zwei Klaſſen zu theilen, von denen die erſtere Pharmaceuten, Bergleute, Hüttenleute, Forſtleute, größere Landwirthe, Militairs, Ingenieure und Fabrikanten, die übrige einen großen Theil der kleinern Gewerbetreibenden, der Handwerker und kleinern Landwirthe umfaßt.

Für beide Klaſſen beziehen ſich die in Rede ſtehenden Kenntniſſe auf eine beſchränkte Anzahl von chemiſchen Proceſſen, welche dagegen mit einer deſtomehr ins Einzelne gehenden Genauigkeit umfaßt werden müſſen. Es müſſen alle Faktoren, welche bei dieſen Proceſſen mitwirken, alle Bedingungen, die bei ihnen von Einfluß ſein können, nicht blos die Natur der dabei in Betracht kommenden Stoffe, ſondern auch ihre Bezugsquellen, ihre Darſtellungsmethoden, ihre gewöhnlichen Verunreinigungen mit den Erkennungsmitteln und den Reinigungsmethoden, die ökonomiſchen Verhältniſſe, die techniſch-chemiſchen Manipulationen, die Apparate ꝛc. ꝛc. genau abgehandelt werden.

Allein die Proceſſe, welche die erſte Klaſſe kennen muß, ſind bei Weitem zahlreicher und ſchwieriger als die für die zweite,

Digitized by Google

ſo daß ihr Verſtändniß weit mehr von einem tiefern Eindringen in die Chemie abhängig iſt.

Sodann iſt für die erſte Klaſſe auch ein anderer allgemeiner Geſichtspunkt aufzuſtellen als für die zweite. Jene müſſen die genannten Proceſſe vollſtändig beherrſchen, ſie müſſen in der Praxis im Stande ſein, wenn ein Fehlſchlagen oder nur irgend eine Modifikation im Reſultate des Proceſſes eintritt, den Grund davon auf experimentelle Weiſe zu ermitteln und nachher diejenigen Veränderungen aufzufinden, welche dem Verlauf des Proceſſes gegeben werden müſſen, um ſolchem Erfolge vorzubeugen; ſie müſſen Abänderungen, welche lokale, ökonomiſche, atmoſphäriſche oder andere vorübergehende oder bleibende Einflüſſe verlangen, zu beurtheilen und auszuführen; ſie müſſen die anzuwendenden Materialien, die zu erzielenden Produkte, die Abfälle u. ſ. f. genau bis auf ihre minutiöſeſten Beſtandtheile quantitativ zu unterſuchen; ſie müſſen alle neue Gelegenheiten zu überſehen, alle neu aufgefundenen Stoffe zu beurtheilen vermögen, welche eine vortheilhafte Neuerung im Betriebe des Proceſſes hervorzurufen erlauben; — ſie müſſen daher außer der von uns ſchon oben für ſie verlangten allgemeinen chemiſchen Bildung, einen ſehr umfaſſenden Ueberblick über einzelne, — je nach den verſchiedenen Fächern häufig ſcharf abgegrenzten — Materialien und eine ziemliche Gewandtheit in der quantitativen Analyſe beſitzen. Es gehört zur Erreichung dieſes Zweckes, nach dem früher geſchilderten Schulunterrichte die Benutzung eines — wenigſtens in den ſpecifiſch wichtigen Theilen — ſehr ausführlichen Curſus der techniſchen Chemie, verbunden mit ein- bis zweijährigen Uebungen in auf paſſende Weiſe ausgewählten quantitativen Analyſen.

So wünſchenswerth es natürlich für einen jeden Gewerbetreibenden der zweiten Klaſſe ſein würde, wenn er eine der eben geſchilderten gleiche Ausbildung in der Chemie erlangte, ſo glauben wir doch, daß immer nur einzelne wenige die dazu nothwendige Zeit werden opfern wollen. Die große Mehrzahl der Handwerker wird den Nachtheil nicht verſchmerzen können und wollen, der daraus erwächſt, wenn ſie ſpäter als mit dem 15. bis 16. Lebensjahre in die volle praktiſche Erlernung des Ge-

Digitized by Google

ſchäfts eintreten. Allein durchaus erforderlich iſt für den Handwerker auch nur eine geringere praktiſch-chemiſche Bildung; es brauchen ihm nur die in ſeinem Geſchäft zur Anwendung kommenden Proceſſe ihrem Weſen nach genau bekannt zu ſein, ferner die gewöhnlichen Urſachen, welche eine Modifikation derſelben veranlaſſen können, nebſt den bekannten, bewährt gefundenen Vorkehrungen und Mitteln zur Abhülfe, — ſodann die Methoden, um die aus der gewöhnlichen Darſtellungsweiſe der Materialien herrührenden fremden Einmengungen qualitativ zu erkennen; — endlich, und darauf glauben wir das größte Gewicht legen zu müſſen, darf ihm die Fähigkeit nicht abgehen, neue von Andern gemachte Erfindungen nach mündlichen oder ſchriftlichen Mittheilungen ihres ganzen Verlaufes ſo weit zu verſtehen, daß er dieſelben nachzumachen im Stande iſt, zum Theil auch wohl blos aus den geſchilderten Reſultaten — vielleicht ihrem Weſen nach geheim gehaltener Erfindungen — dem innern Zuſammenhange nachzuforſchen.

Praktiſch chemiſche Uebungen ſcheint mir der Unterricht nur einige wenige bieten zu ſollen, beſonders zu analytiſchen Zwecken, z. B. im Gebrauche des Löthrohrs, in der Prüfung der gebräuchlichſten Materialien auf ihre Reinheit ꝛc. ꝛc., denn zu den eigentlichen, ausführenden praktiſchen chemiſchen Uebungen wird dem Handwerker in der Lehrzeit die nothwendige Gelegenheit gegeben.

Daß jedoch dieſes Endziel des Unterrichts nicht erreicht werden kann, ohne daß die wichtigſten allgemeinen Geſetze mit ihren Trägern, ſo wie wenigſtens eine ſolche Ausbildung in der chemiſchen Methode vorausgeſetzt werden darf, daß der Cauſalzuſammenhang der wichtigſten Geſetze eingeſehen wird, verſteht ſich von ſelbſt.

Wir haben oben, Anmerkung auf S. 199. darauf hingewieſen, daß der Unterricht zur allgemeinen Ausbildung für zukünftige Handwerker mit dem 14. Jahre vollendet ſein würde, und daß in dieſen die Chemie nicht gehörte. Wir ſind der Anſicht, daß nach ſeiner Vollendung, wenn der Schüler ſich für einen beſtimmten Beruf entſchieden hat, ein nach verſchiedenen Fächern — nicht nach Berufsſchulen — geordneter Un-

Digitized by Google

terricht einzutreten hat, welcher nur diejenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten berückſichtigt, welche der zukünftige Handwerker in ſeinem Berufe anwenden kann, und in welchen die einzelnen Fächer — nach freier Wahl — nur von denjenigen frequentirt werden, welche ſie hiezu bedürfen. Da alsdann der einzelne Schüler nur wenige Fächer benutzt, ſo kann er auf jedes einzelne deſto mehr Zeit verwenden und in einem höchſtens zwei Jahren die Fachſchule durchlaufen.

In dieſe Fachſchule gehört auch die Chemie. Ihr allgemeiner Theil wird auf einer ſolchen im Allgemeinen nach ganz derſelben Methode gelehrt werden müſſen, welche wir oben dargeſtellt haben, nur mit der Einſchränkung, daß nicht auf Koſten der Zwecke des Handwerkers die Wiſſenſchaftlichkeit in den Vordergrund tritt. Der Umfang und die Ausdehnung desſelben ſind unſerer Anſicht nach unter derſelben Einſchränkung etwa ſo feſtzuſtellen, wie wir ſie für Gelehrtengymnaſien für erforderlich gehalten haben. Wir rechnen auf dieſen Unterricht während eines Semeſters täglich eine Stunde.

Der darauf folgende eigentliche techniſche Unterricht würde nur in einer Darlegung der betreffenden techniſchen Proceſſe beſtehen, würde ſeinen Umfang, ſtets nach dem Bedürfniß des betreffenden Ortes abgrenzen und außer den mit ihm parallel laufenden praktiſchen Uebungen eine gleiche Zeit, wie der allgemeine Theil erfordern.

So weit unſere Kenntniß der deutſchen Schulen reicht, hat man bis jetzt wenig Rückſicht darauf genommen, das Bedürfniß des Handwerkerſtandes zu befriedigen. Man hat wohl eine dunkle Ahnung davon gehabt, daß dieſer Stand „gehoben" werden würde, wenn man ihm Gelegenheit gebe, chemiſche Kenntniſſe ſich zu eigen zu machen, hat dies jedoch meiſtens auf unpraktiſche Weiſe zu vermitteln verſucht. Entweder wies man häufig die zukünftigen Handwerker auf polytechniſche Schulen oder auf Realgymnaſien und in beiden Fällen konnte der Zweck nicht erreicht werden. Die erſtern Anſtalten, die meiſt mit einer akademiſchen Einrichtung verſehen ſind, eignen ſich nicht für den Unterricht von 14- bis 15jährigen Knaben, weil dieſe nur in einem Schulunterricht mittelſt vom Lehrer vorgeſchriebenen und

Digitized by Google

controlirten Repetitionen lernen, und gründen ihren Unterricht überdies auf eine ganz andere allgemein wiſſenſchaftliche und insbeſondere chemiſche Vorbildung als jene mitzubringen im Stande ſind. Die Realgymnaſien dagegen können ſich nach ihrer weſentlichen Beſtimmung nicht darauf einlaſſen, die praktiſche Fachbildung zu berückſichtigen, welche für die in Rede ſtehenden Schüler ja die Hauptſache iſt. — In jeder Stadt Deutſchlands, deren Gewerbe nur von einiger Bedeutung ſind, ſollten Schulen beſtehen, an denen auch der chemiſche Unterricht lediglich für das Bedürfniß der Handwerker und niedern Gewerbtreibenden berechnet iſt.

Es gibt dergleichen Schulen aber bis jetzt an ſehr wenigen Orten, woher es z. B. kommt, daß dem größten Theile des deutſchen Handwerkerſtandes techniſche Beſchreibungen von chemiſchen Proceſſen, auch wenn ſie ſonſt in populärer Form gehalten ſind, faſt gänzlich verſchloſſen und dem Einzelnen zahlreiche Mittel unbekannt bleiben, ſeinen Gewerbebetrieb mit andern voranſchreitenden in gleichem Schritte zu halten, geſchweige denn vor andern hervorzuheben.

Digitized by Google

Der deutſche Sprachunterricht auf der gegenwärtigen Stufe ſeiner Entwicklung.

Von Prof. G. L. Seeger an der Realſchule in Stuttgart.

(Zweiter Artikel.)

Als ich vor drei Jahren obiges Thema in dieſer Zeitſchrift, damals Mittelſchule genannt, abzuhandeln begann, und mit einer Darſtellung und Beurtheilung der Wackernagel'ſchen Anſicht über den deutſchen Sprachunterricht anfing, hatte ich den Plan, die bedeutenderen Erſcheinungen auf dieſem Gebiete, die das letzte Jahrzehend hervorbrachte, alle der Reihe nach auf ähnliche Weiſe zu beleuchten. Aber die hiezu nöthige Muße war mir leider nie vergönnt und wird mir auch vorausſichtlich ſobald nicht zu Theil werden. Indeß iſt es an der Zeit, das Thema wenigſtens in überſichtlicher Zuſammenfaſſung der Hauptpunkte zum Schluſſe zu führen und gelegentlich die betreffenden Werke zur Anzeige zu bringen, die mir die Redaction zu dieſem Zwecke ſeither mitgetheilt hat. Wirklich, die Sachlage verlangt es, ſich über den Stand der Frage ins Klare zu ſetzen, um mit Sicherheit weitere Schritte vorwärts machen zu können. Hat doch Herr Rector Otto in Mühlhauſen im Juliheft 1848 der Mager'ſchen Revue aus Anlaß einer Recenſion von Löw's Abhandlung über den Mutterſprachunterricht bekannt, daß dieſer Unterrichtsgegenſtand „ſich gegenwärtig in einer ſtarken Mauſer befinde." Wenn ſogar dieſer Pädagog, der ſich durch eine werthvolle Schrift um denſelben ſehr verdient gemacht und ihn weſentlich gefördert hat, alſo ſich verlauten läßt, ſo muß es etwas bedenklich darum ſtehen. Zwar ſchließt „das Mauſern" ebenſo-

Digitized by Google

viel Hoffnung als Beſorgniß in ſich, und zum Verwundern iſt es auch nicht zu einer Zeit, wo, ſo zu ſagen, ganz Deutſchland mauſert; — allein es hat damit der erfahrene Doctor einen krankhaften Entwicklungspunkt angedeutet, — und hier gilt es, die Symptome genau zu beobachten und alles Ernſtes auf die erforderlichen Heilmittel ſich zu beſinnen. Um ſo mehr dies, da unter den Waffen, deren unſere Jugend zu den bevorſtehenden Kämpfen bedarf, die Mutterſprache nicht die geringſte, unter den Schwingen, die der Genius des Vaterlands zu kräftiger Erhebung ſich anzuſchaffen im Begriffe ſteht, wahrhaftig nicht die unbedeutendſte iſt.

Daß im Gebiet der pädagogiſchen Literatur dieſes Feld des Unterrichts während der letzten zwei Jahre weniger ergiebig war, das iſt kein ſchlimmes Zeichen. Es müſſen Ruhezeiten eintreten, um zur Beſinnung zu kommen und neue Kräfte zu ſammeln.

Aber daß der Mutterſprachunterricht im Organismus der Schulen Deutſchlands ſich noch lange nicht der wünſchenswerthen Geſundheit und Wirkſamkeit erfreue, iſt allerdings eine Thatſache, deren Entdeckung freilich ſchon von Vielen mit Hr. Otto gemacht worden iſt.

Doch, — betrachten wir den Patienten, wie wir wollen, und ſo lange wir wollen, wir müſſen, zu unſerer Beruhigung nicht weniger, als zu unſerem Verdruſſe, uns alsbald überzeugen, daß es nichts weniger als ein Naturfehler iſt, an dem er leidet, ſondern äußerliche Hemmung die einzige Urſache, welche dieſen Unterrichtszweig in ſeiner Entwicklung ſtört und, wenn er eben zum Aufſchwung ſich anſchickt, wieder mauſerähnliche Krankheitsfälle herbeiführt.

Oder wer möchte noch die lächerliche Behauptung aufſtellen, daß die Mutterſprache ihrer Natur nach für ſich allein nicht eigentlich gelehrt und gelernt werden könne, noch gelehrt zu werden brauche, alſo gar kein förmliches Unterrichtsfach der Schule ſein dürfe?! Soviel begreift nun nachgerade Jedermann, daß der Menſch Alles lernen muß und die geordnete, zweckmäßige und fertige Ausübung der ſinnlichen, ſinnlich-geiſtigen und geiſtigen Thätigkeiten nur dadurch, daß er ſich beſondere Mühe darum

gibt, erwerben kann; Jeder weiß, daß von dieſem Naturgeſetze nur diejenigen Thätigkeiten ausgenommen ſind, die der menſchlichen Willkühr nicht unterliegen. So wenig es aber Jemanden einfallen kann, die Mutterſprachfertigkeit zu letzteren rechnen zu wollen, ſo gewiß iſt es, daß jedes Glied, worüber der Menſch mit Freiheit verfügt, und jede derartige Lebensverrichtung, alſo auch die Mutterſprache, naturgemäß vor Allem an und durch ſich ſelbſt geübt werden muß, und daß es eine Hauptpflicht der Schule iſt, die Jugend zum möglichſt vollkommenen Gebrauch dieſes Hauptorganes des menſchlichen Geiſtes anzuleiten, von dem Punkte an, wo das Leben ſelbſt nicht mehr ausreicht, dem Menſchen die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntniſſe unmittelbar beizubringen. Wozu anders ſind denn Schulen eingerichtet, als dazu, um das durch die Bedürfniſſe des Lebens vorgeſteckte Ziel durch planmäßigen Unterricht, wie er für vernünftige Geſchöpfe ſich ziemt, zu erreichen, wenn der Einzelne ohne beſondere Begabung nicht durch ſich allein dazu gelangen kann.

Wohl behält das Leben fort und fort ſeinen wichtigen Antheil am Mutterſprachunterricht. Von der Einrichtung und Beſchaffenheit deſſelben hängt die ſprachliche Gewandtheit eines Volkes allerdings ab, und die bekannte Ungeſchicklichkeit und Unbeholfenheit des deutſchen, insbeſondere des Süddeutſchen, hat ihren Grund zu nicht geringem Theil in dem früheren Mangel an Oeffentlichkeit, ungehindertem freien, ſchriftlichen und mündlichen Verkehr. Erſt ſeit dem März des vorigen Jahres hat das Leben in Deutſchland recht angefangen, auch Sprachſchule zu ſein, und wird als ſolche ſeine Früchte tragen. Jetzt iſt auf dem offenen Kampfplatz des Lebens überreiche Gelegenheit zu jener alle Kräfte herausfordernden Sprachübung geboten, ohne welche alle Theorie eitel iſt. Die kampfgeübten Truppen ſind die beſten! So werden unſere Jünglinge nun auch ſprachgeübte Männer werden. Um aber kampfgeübt werden zu können, muß der Soldat vorher zum Kampfe zubereitet, geſchult, disciplinirt werden. Jenes ſetzt dieſes wieder voraus. Die wohldisciplinirten, regulären Truppen ſind bekanntlich den undisciplinirten irregulären weit überlegen. Selbſt die Schlacht, die ſchneidendſte Verhöhnung aller vernünftigen Ordnung, hat ihre

Regeln, die ungeſtraft nicht vernachläßigt werden dürfen, und die müſſen vorher gelernt und eingeübt werden, laſſen ſich nicht in der Hitze des Kampfes erſt erlernen. Die Regel iſt todt ohne die Erfahrung, die Erfahrung blind und unfruchtbar ohne die Regel.

Und nun — wie der Exercierplatz zum Schlachtfeld, ſo verhält ſich die Unterrichtsſprachſchule zur Lebensſprachſchule. Jene kann dieſe nie erſetzen, aber dieſe kann jene auch nimmermehr entbehren. Bei der deutſchen Sprache um ſo weniger, je reicher, logiſchcomplicirter und conſtructionsſchwerer ſie iſt. Man denke nur, welch' eine erbärmliche Rolle im Deutſchen ein undisciplinirter Redner ſpielt! Und wir Deutſche ſollten unſern Jünglingen dieſe Disciplin, dieſes vorbereitende Exercitium entziehen??

Soll dies aber etwas fruchten, ſo muß es ein beſonderes deutſches für das deutſche Leben ſein! Allein ſo lange die überwiegende Herrſchaft fremder Sprachen, namentlich der alten, in unſern höhern Unterrichtsanſtalten fortfährt, auf den deutſchen Mutterſprachunterricht ungebührlich zu drücken, wie bisher, ſo lange das lateiniſche Argument ein größeres Gewicht behält, als die deutſche Ueberſetzung und der deutſche Aufſatz, ſo lange die fremden Sprachen dieſe Herrſchaft in der Schule ſchon erhalten, ehe der Schüler in ſeiner Mutterſprache gehörig zu Hauſe iſt, — ſo lange iſt dieſer vornweg die Spitze abgebrochen. Denn ſtatt für das deutſche Leben, wird der Schüler für ein fremdes, ſogar entſchwundenes, eingeſchult; — und der heimathlichen edeln Pflanze entziehen die fremden die beſten Säfte dermaßen, daß an ein munteres Wachsthum und Gedeihen derſelben nicht zu denken iſt; nur bei den Begabteren kann ſie durch ſpäter nachgeholte Arbeit und durch peinliche Erfahrungen im Leben ſich erholen, bei den meiſten muß ſie verkümmern. Das iſt die äußere Hemmung, der wir oben alle Schuld der Erkrankung des Mutterſprachunterrichts mit gutem Bedacht beimaßen*) Denn

---

*) Man vergleiche meinen Aufſatz: „Ueber die Vorurtheile, welche dem Unterricht in der deutſchen Sprache als einem beſonderen Lehrfach für unſere Schulen immer noch im Wege ſtehen," in Mager's Revue 1844. Von

Digitized by Google

die ſchlimmſte Wirkung der immerwährenden Oberherrſchaft des Fremden iſt eine unnatürliche Verkehrung des pädagogiſchen Sinnes, die ſich leider darin zeigt, daß es der Schule ungemein ſchwer fällt, für den Mutterſprachunterricht, welcher doch das natürlichſte Unterrichtsfach von der Welt iſt, die paſſende Lehrform und Lehrordnung aufzufinden.

Die Zeit ſelbſt in ihrer veränderten Geſtalt verlangt nun auch in dieſer Beziehung gründliche Aenderung und unterſtützt mit ihrer gebieteriſchen Forderung den Hilferuf der Mutterſprache. Und die deutſche Pädagogik, zur Bekehrung aufs dringendſte aufgefordert, wird nicht ermangeln, ihre Schuldigkeit zu thun.

Allem, was ich dort geſagt habe, nehme ich bis heute kein Wort zurück. — Es iſt nur zu verwundern, daß die deutſche Sprache, bei der Oberherrſchaft der Fremden, eine ſo herrliche Literatur hervorzutreiben vermochte, zu verwundern, wie der deutſche Geiſt, zu deſſen Unterdrückung alle möglichen Mächte ſich vereinigten, mit ſiegreicher Glorie aus dem Vernichtungskampf hervorgehen konnte, wie er, des unſeligen Hangs zum Fremden ſich erwehrend, dieſes vielmehr zu ſeiner Vervollkommnung zu benützen verſtand. Andrerſeits aber, kann man beinahe ſagen, gibt es, die Chineſen etwa ausgenommen, keine Nation auf Erden, bei welcher zwiſchen ſeiner Literatur und dem Volke eine ſolche Kluft wäre, wie bei der deutſchen. Daher auch die Rathloſigkeit der vielen ausgezeichnet gelehrten und claſſiſch geſchulten Männer, wo es gilt, zum Volke zu reden. Dieſe Kluft muß ausgefüllt werden. Das Volk muß mehr und mehr durch die Elementarſchulen, Fortbildungsſchulen, Volksſchriftenvereine zum Verſtändniß der deutſchen Literatur, die zum Glück einen großen Reichthum ſittlicher und religiöſer Elemente enthält, erhoben und ſein Leben davon durchdrungen werden; und die Gebildeten der Nation, bisher durch ihre allzueinſeitige fremde Bildung, die ſich in ihrer Sprache nach Ausdruck und Satzbau abſpiegelt, vom Volke getrennt, müſſen vor Allem in der Mutterſprache vollkommen einheimiſch werden, damit zwiſchen ihnen und dem Volke eine lebendige Wechſelbeziehung möglich werde und eine ſich verſtehende Geſammtmaſſe ſich bilde, welche auch in politiſcher Beziehung diejenige Bedeutung erlange, die ihre Literatur zum voraus unter den Nationen der Welt bereits gewonnen hat. Dazu aber iſt ſchlechterdings nothwendig, daß in den höheren Schulen Deutſchlands der deutſchen Sprache das ihr von Natur gebührende Vorrecht zu Theil werde, da bei dem hohen Stand ihrer Ausbildung ohnehin gar kein Grund mehr vorhanden iſt, eine fremde zu bevorzugen, jede Bevorzugung einer ſolchen in den Bildungsanſtalten der Jugend vielmehr Verrath am Vaterland und an der Jugend iſt, weil hiedurch nichts anders als eine fortdauernde geiſtige Unterwerfung unter das Fremde, eine unwürdige geiſtige Gefangenſchaft bewirkt wird.

Digitized by Google

Iſt doch der erſte Schritt hiezu, die Sündenerkenntniß, ſchon vor der Neugeſtaltung der Zeit ſelbſt von Seiten der wärmſten Verehrer des claſſiſchen Alterthums, die aber einen patriotiſchen Sinn bewahrten, längſt erfolgt. So leſen wir in der vortrefflichen Schrift „die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenſchule, Heilbronn 1845, von Rümelin, Rector der lat. Schule in Nürtingen“ S. 121: „Die Klagen über die Unfähigkeit aller, auch der lateiniſchen Schüler, ſich in ihrer Mutterſprache leicht und richtig, ſchriftlich und mündlich auszudrücken ſind zum großen Theil ganz gegründet. Der nächſte Grund dieſer Erſcheinung iſt kein anderer, als jenes alte Vorurtheil, daß der Knabe es nicht ausdrücklich zu lernen habe, ſich in ſeiner Mutterſprache auszudrücken, ſondern von ſelber, namentlich durch den lateiniſchen Unterricht, dazu komme. Jeder, der ſchon an einer lateiniſchen Schule Unterricht ertheilt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß man bei dem Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen mit einer ungeheuren Unbehülflichkeit im deutſchen Ausdruck zu kämpfen hat, daß der Schüler Jahre lang gar keine Ahnung davon hat, wie ein deutſcher Satz gebildet, wie die Worte geſtellt werden müſſen, daß er nicht die geringſte Auswahl von Worten im Kopf hat, ſondern eben an dem Einen hartnäckig feſthält, das im Lexicon voranſtand, oder das er ſonſt ſchon als das entſprechende kennen gelernt hat. — Es fehlt an dem zu aller Ueberſetzung unentbehrlichen Sprachinſtinct und an dem nöthigen Vorrath von Ausdrücken. Woher ſoll das der Schüler haben, wenn er nie ein deutſches, gut geſchriebenes Buch mit Aufmerkſamkeit geleſen, wenn er nicht manchfache Gelegenheit hatte, den Reichthum an Begriffen und Formen, die Bildung der Sätze, die Stellung der Worte, praktiſch kennen zu lernen? — — Wer, wie unſere lateiniſchen Schüler, von der Mutterſprache noch faſt gar nichts weiß, nicht einmal einfache Sätze bilden kann, für den iſt das Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen eine ganz ungehörige Zumuthung.“ — Jetzt kommt ein merkwürdiger Widerſpruch: „Mit der Zeit und dadurch, daß der Lehrer tauſend und aber tauſendmal das Richtige ſtatt des Unrichtigen ſagt, lernt der Schüler am Ende freilich auch Deutſch und gelangt zu jenem Sprachinſtinct, aber auf einem ſehr be-

Digitized by Google

ſchwerlichen und unnatürlichen Weg." Unmittelbar darauf fährt aber Rümelin fort: „Es iſt Thatſache, daß manche und oft die beſten unſerer lateiniſchen Schüler aus dem Deutſchen ins Lateiniſche richtiger und beſſer überſetzen, als umgekehrt, daß ſie alſo für eine fremde Sprache ein entwickelteres Gefühl haben, als für die eigene. In Beziehung auf das Reden vollends haben unſere lateiniſchen Schüler vor den Uebrigen nicht das Geringſte voraus, ſie ſind gleich unbehülflich und unfähig dazu. Mit orthographiſchen Fehlern hat man auch hier bis zum Ende des Curſus fortwährend zu kämpfen, und die Fälle ſind nicht ſelten, daß in einer guten Volksſchule weit mehr Sicherheit im Rechtſchreiben gefunden wird, als in der lateiniſchen." — Das iſt einmal ehrlich geſprochen! Und dem Bekenntniß folgt dann auch ſogleich das Beſtreben zu helfen. „Was aus allem dem folgt," ſagt H. Dr. Rümelin S. 123, „iſt die Forderung, daß auch in den lateiniſchen Schulen mit den Elementarfächern alles Unterrichts, mit dem Leſen, Schreiben und Sprechen der Mutterſprache ein tüchtiger Anfang gemacht und ein ſolider Grund gelegt werde, ohne welchen kein raſcher und ſicherer Fortſchritt denkbar iſt. Jenes Leſebuch, das wir für die Volks- und Realſchüler als dringendes Bedürfniß forderten, muß auch in der unterſten Claſſe der lateiniſchen Schule geleſen und in ähnlicher Weiſe, wie dort, durchgemacht werden. Dazu iſt nun nöthig, das Lateiniſche ſpäter anzufangen. — In den zwei erſten Jahren ſolle das Leſebuch in etwa 16—18 wöchentlichen Stunden geleſen werden, in keiner andern Abſicht, als um durch häufiges Leſen, Schreiben, Memoriren, Reden, den Sprachinſtinct bis zu dem in dieſer Zeit erreichbaren Grad der Reife zu entwickeln. — Die Grammatik wird paſſender an der lateiniſchen Sprache erlernt. — Von da an iſt alsdann Ueberſetzung bei weitem das beſte Mittel, in der deutſchen Sprache die größten Fortſchritte zu machen. — Dann ſollten 20 Stunden Latein mit nur 2 Stunden Deutſch in der Woche eintreten." Dies Herrn Rümelin's Hülfsvorſchlag.*) Es iſt auffallend,

*) Gewiß, es wäre ſchon viel gewonnen, wenn er befolgt würde. Wann wird die Forderung der Vernunft, in der Schule den Unterricht in

Digitized by Google

daß Herr Dr. Rümelin nicht die mindeſte Beſorgniß hegt, das darauf folgende Uebermaß von Latein könnte auf das Deutſche wieder eine verderbliche Rückwirkung üben. Er gibt doch ſonſt ſolche Wirkungen zu. So ſagt er S. 67: „ſelbſt ein mehrjähriger Unterricht im Franzöſiſchen bringe in den Realſchulen keine bedeutenden Reſultate hervor,*) man habe es immer mit incorrecten Arbeiten, mit einem franzöſirenden Deutſch und deutſchen Franzöſiſch zu thun.“ Dieſe Bemerkung ſollte ihn doch folgerecht auch auf einen ähnlichen Einfluß des Latein auf das Deutſche führen. Kein Gedanke hievon! Sei es nun daß der Verfaſſer dem Latein eine Zauberkraft zuſchreibt, wodurch alle ſchlimmen Folgen ausgeſchloſſen werden, oder daß er über den anerkannt guten Wirkungen die ſchädlichen, denen auf anderem Weg zu begegnen wäre, einfach vergeſſen hat. Er weiß S. 122 nur zu rühmen, daß es für den, der ſeine Mutterſprache ſchon mit einiger Fertigkeit ſpreche und ſchreibe, auf der Welt kein paſſenderes Mittel geben könne, dieſe Fertigkeit weiter und bis zur Vollkommenheit auszubilden, als das Ueberſetzen aus einer fremden, vorzugsweiſe aus einer todten Sprache. Und S. 144 und 145: es gebe im geſammten Gebiet des Unterrichts ohne allen Unterſchied gar keine für das Knabenalter angemeſſenere Uebung als die Compoſition. — — Dieſe ſei daher für die untern Claſſen der Gelehrtenſchulen immerhin als Ziel und Zweck aufzuſtellen. — Dafür haben Andere, von Herder bis auf Carl v. Raumer, den Verfaſſer „der Geſchichte der Pädagogik, Stuttgart, Lieſching 1847“, die bedenkliche Rückwirkung des Lateinſchreibens auf das Deutſche unwiderleglich dargethan. Letzterer ſagt in dem angeführten Werke 3. Thl., 1. Abthlg.,

---

einer fremden Sprache nicht vor dem zehnten Lebensjahr zu beginnen, in Süddeutſchland einmal Gehör finden! Aber ganz wäre hiemit freilich noch nicht geholfen.

*) S. 121 gibt H. Rümelin auch die Klagen als gegründet zu, daß in den lateiniſchen Schulen die Fortſchritte im Lateiniſchen durchſchnittlich ſo außerordentlich langſam ſeien, daß man in ſo vielen Jahren mit ſo vielen wöchentlichen Stunden doch ſo wenig erreiche. Auch für das Leben hofft er von einem zweijährigen deutſchen Elementarcurs raſcheren Erfolg. Und darin hat er beſtimmt Recht, ſo ſehr es zu bedauern wäre, wenn Einer dieſen Kurs blos zum Behuf des Lateiniſchen wünſchte.

Digitized by Google

S. 60—65 unter Anderem: „Die Abrichtung der deutſchen Jugend zum Lateinſchreiben zeigt leider eine arge Rückwirkung auf das Deutſchſchreiben derſelben, indem ſie dieſes ganz, wie jenes, behandeln lernt. Anſtatt daß nämlich beim Schreiben in der Mutterſprache die Gedanken in natürlicher Einfalt der Geiſtesrichtung und ſchaffenden Bewegung zu Worten ſich geſtalten, reifen und niedergeſchrieben werden ſollten, ſo ſinnen die durch lateiniſche Schulerercitien ſolchem natürlichen Erzeugungsproceſſe Entfremdeten nur darauf, deutſche Phraſen zuſammenzuſtoppeln, wie ſonſt lateiniſche. Kann ihnen Cicero nicht fürs Deutſche Normalſtyliſt und Phraſenlieferant ſein, ſo ſuchen ſie einen deutſchen Autor um Cicero's Stelle zu vertreten, von dem ſie deutſche Worte, Wendungen und Phraſen entlehnen können. So bildet man die Schüler zu Manieriſten in der Mutterſprache, zu einem intellectuellen Phariſäismus, zu einem weſenloſen, geſpenſtiſchen Style. Unzählige auf ſolche Weiſe in der Jugend Verbildete behalten zeitlebens jene kümmerlichen Schülerideale, liefern zeitlebens Schülerarbeiten, bleiben zeitlebens in dem Wahne ihre Fertigkeit im Componiren erborgter, unverdauter Phraſen ſei eben claſſiſche Bildung. Raumer erinnert dabei an Göthes Worte: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen u. ſ. w." und: „Sitzt ihr nur immer, leimt zuſammen u. ſ. w." Zuletzt führt er noch Herders bekannte Aeußerung an: „Nicht blos bei ſeichten Homileten, ſondern ſelbſt bei glücklichen Rednern muß man es oft beklagen, daß ihr Styl gleich von zarter Jugend an ſich nach dem Latein gebildet hat, daß der periodiſche Ceremonienzwang noch manchmal bei den beſten Gedanken durchblickt." — Damit vergleiche man noch das geiſtreiche Schriftchen von Chriſtian Wurm „über das Latein auf Gymnaſien, Erlangen 1838," und man wird darin, wie in den Klagen Raumer's die vollſtändige Ergänzung zu dem Bekenntniß Rümelins finden. Wenn aber letzterer darin irrte, daß er dem Latein nach ſeinem deutſchen Elementarcurs ein für die Mutterſprache gar zu gefährliches Uebergewicht wieder gab, ſo fehlen jene dadurch, daß ſie das Kind mit dem Bade ausſchütten, und das Componiren ganz abſchaffen wollen, ohne welches ein gründliches Erlernen einer fremden Sprache gar nicht möglich

Digitized by Google

iſt, was auch Prof. Märklin in Heilbronn auf einen in den Jahrbüchern der Gegenwart 1847 über denſelben Gegenſtand erſchienenen Aufſatz des Prof. Reuſchle in Stuttgart mit allem Recht entgegnet hat. Was ſich als Wahrheit ergibt, iſt das: Fremde Sprachen, alt- und neuclaſſiſche, die aus materiellen und formellen Gründen in höheren Bildungsanſtalten nothwendig gelernt werden müſſen, dürfen für die ſprachliche Ausbildung der Jugend doch nie Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt ſein, hiezu iſt dem Deutſchen von der Natur ſeine Mutterſprache beſtimmt. Die fremden Sprachen ſollen mit Ernſt und dem erforderlichen Zeitaufwand getrieben werden, aber die deutſche Sprache ſoll neben ihnen auch in den mittlern und obern Claſſen der höheren Lehranſtalten mindeſtens 4 wöchentliche Stunden, und die deutſche Ausarbeitung bei Prüfungen und Locationen doppeltes Gewicht erhalten.*) Exponiren und Componiren ſind unter dieſer Bedingung allerdings ein weſentliches Förderungsmittel des Deutſchen aber nur eines, zu welchem noch andere ebenſo weſentliche hinzukommen müſſen.

Nachdem die Schule in dem Entwicklungskampfe des Mutterſprachunterrichts von einem Aeußerſten zum andern, von demjenigen nämlich, wo die Sprachdenklehre, bis zu dem, wo das Leſebuch Alles in Allem ſein ſollte, getrieben worden war, gelangte ſie endlich zu der Einſicht, daß Beides nothwendig vereinigt werden müſſe. Man hatte ſich überzeugt, daß einerſeits vor Allem das Sprachgefühl des Schülers durch Leſen, Sprechen, Schreiben auszubilden, dadurch zugleich ihm ein Reichthum von Begriffen und Ausdrücken beizubringen und durch die beſtändigen praktiſchen Uebungen im Wiedergeben des Geleſenen eine gewiſſe Sprachfertigkeit ihm anzueignen ſei, andrerſeits aber auch das Sprachgefühl durch grammatiſchen Unterricht zur Sprachkenntniß geſteigert, der Begriffs- und Wortreichthum zur Bildung der Urtheilskraft verwendet, die mechaniſche Fertigkeit zur bewußten Kunſt erhoben werden müſſe, ſoweit das Alter und die Ver-

*) Aehnliche Wünſche drückt auch der ehrwürdige Veteran im Gebiet des deutſchen Sprachunterrichts, Th. Heinſius, in ſeinem ſehr beachtenswerthen Schriftchen aus: die Germanologie auf deutſchen Lehrſtühlen, Berlin, 1848. Sein Schwanengeſang! Er ſtarb 31. Mai.

Digitized by Google

hältniſſe des Schülers dies zulaſſen. Mit dieſer Ueberzeugung von grundſätzlichen pädagogiſchen Wahrheiten im Gebiet des Mutterſprachunterrichts war Viel gewonnen. Doch war damit nur wieder der Anfang zu einem neuen Entwicklungskampfe deſſelben gegeben. Wie ſollen denn nun dieſe Wahrheiten zuſammen verwirklicht, wie ſoll Leſebuch mit Sprachdenklehre vereinigt werden? Das war jetzt die Hauptfrage, — und dieſe Frage iſt bis zur Stunde noch nicht auf genügende Weiſe beantwortet.

Hören wir einen der Hauptſtimmführer in der Sache, Herrn Dr. Mager, welcher, der Erfindung des Prinzips: den Mutterſprachunterricht auf das Leſebuch zu ſtützen, ſich bewußt, Pädag. Revue 1847, Sept. u. Okt. 2. Abth. S. 115 ſeine Freude darüber ausdrückt, daß Herr Kellner auf den Prioritätsſtreit verzichte, indem beide, von Jacotot angeregt, unabhängig von einander ſchon im Jahr 1835 in verſchiedenen Zeitſchriften denſelben Gedanken ausgeſprochen haben. Was iſt denn nun der Inhalt dieſer Erfindung, und wie iſt ſeit der Zeit die Art ihrer Ausführung weiter von ihm nachgewieſen worden? H. M. hat am a. O. die wichtigſten Punkte ſeiner in der Preuß. Volksſchulzeitung v. Jahr 1835 niedergelegten Anſicht im Auszuge beigefügt. Sie ſind im Weſentlichen folgende: 1) Man iſt aus der Scylla des Formenlernens in die Charybdis des Syntactiſirens gefallen. — Die Sprache iſt ebenſowenig ein Aggregat von Sätzen, wie ſie ein Aggregat von Wörtern iſt, und hat man eingeſehen, daß die Funktion der Wortarten erſt im Satze begriffen werden kann, ſo ſollte man nun auch einſehen, daß der Satz ſelber nur in der Rede ſein eigentliches Leben und ſeine wahrhafte Bedeutung erhält. 2) Hat das Kind in ſeinen zwei erſten Schuljahren die gehörigen Anſchauungs- und Sprachübungen durchgemacht und iſt es ſo weit gekommen, daß es leidlich liest und ſchreibt, ſo nehme man ein nach Sprache und Inhalt muſterhaftes Buch und laſſe täglich daraus ein Penſum auswendig lernen und das Gelernte unabläſſig wiederholen, ſo daß nach einem Jahre 15—20 Druckbogen gelernt und dem Gedächtniß unauslöſchlich eingeprägt ſind. Iſt dem Schüler das Buch ſo zum völligen Eigenthum gemacht, ſo ſpricht er gerade

Digitized by Google

ſo gut wie dieſes Buch. Damit iſt die eine Abſicht des Sprachunterrichts erreicht. 3) Der Schüler ſoll nun aber auch die vorhandenen Wort- und Satzformen begreifen; es ſoll ferner durch den Sprachunterricht ſein geſammtes Denkvermögen ausgebildet werden, und dabei ſoll er ſeine Gedanken, vorausgeſetzt, daß er ſolche hat, in angemeſſener Form, als Rede, Brief, Beſchreibung, Abhandlung, Erzählung u. ſ. w. ſchriftlich und mündlich darſtellen können. Das Auswendiggelernte ſoll Wurzel der praktiſchen Logik, der Grammatik und praktiſchen Rhetorik werden. Hieraus ergeben ſich dreierlei Uebungen: A) Grammatiſche. Zuerſt iſt beim Auswendiglernen darauf zu ſehen, daß die Orthographie der Wörter behalten wird. — Dann wird das Geleſene zur Unterlage grammatiſcher Unterredungen genommen. Man fragt z. B. nach den Wörtern einer Seite, welche Thätigkeiten, Perſonen, Sachen, Eigenſchaften u. dgl. bezeichnen. Eine andere Seite gibt Gelegenheit, die Zeit abzufragen, worin eine Reihe von Verben ſteht; ein andermal läßt man die Wörter aufſuchen, welche ſich auf ein früher dageweſenes Subſtantiv beziehen, alſo Pronomina ſind u. ſ. w. Wenn der Schüler den Begriff beſitzt, erhält er von uns das Zeichen, den Terminus. Bis dahin hat er zu beobachten und zu vergleichen, jedes Neue und Unbekannte an früher erworbene Begriffe zu halten, und abſtrahirt er ſelber nicht, ſo iſt es ſeine Schuld, wenn er von der Vorſtellung nicht zum Begriffe gelangt. Der Lehrer behält ſich — nur das Zuſehen. Er kann ſo die Grammatik in jeder beliebigen Ordnung durchnehmen. Er kann vom Satz ausgehen und die Wortlehre einſchieben, oder beides trennen, nur müſſen in letzterem Fall die Beziehungen vorher vom Schüler wohl aufgefaßt ſein, weil ohne dieſe Kenntniß die Behandlung der Wortlehre nur ein geiſtloſes Formelweſen bleiben muß. Wer könnte auch Anatomie begreifen, wenn er nicht vorher ſchon eine allgemeine Anſicht von den Funktionen der Organe hätte, ſo er ſecirt? — Hauptſache bleibt aber, daß der Schüler die Grammatik nicht als etwas Fertiges empfange, ſondern ſelbſtthätig bilde, dann daß er die Bedeutung der Wort- und Satzformen nicht im einzelnen Satze, im abgeriſſenen Organe, ſondern im Ganzen erkenne. B) Praktiſch-logiſche. Das Auswendiggelernte

Digitized by Google

zu Grunde legend, macht man es zum Stoffe von planmäßigen Reflexionen u. ſ. w., der Schüler ſoll nun lernen, was er aus ſeinem Wiſſen machen kann. Da ſind Definitionen, Beſchreibungen von körperlichen Dingen und Seelenzuſtänden Charakteriſtiken menſchlicher Eigenthümlichkeiten und Leidenſchaften, Reflexionen über Güte oder Zweckmäßigkeit von Handlungen der angewandten Mittel u. ſ. w. anzuſtellen, immer vorausgeſetzt, daß der Schüler nichts ſagen, nichts behaupten darf, was er nicht mit irgend einer Stelle ſeines Buchs belegen kann. C) Praktiſch-rhetoriſche. Anfänglich wird man ſchriftlich, wie mündlich, nur kleinere Erzählungen oder Beſchreibungen machen laſſen können, allmählig gewinnen die Uebungen mit der ſteigenden Sprach- und Denkkraft einen höheren Charakter. Man läßt über eine Geſchichte reflectiren, man läßt Geſchichten, Beſchreibungen, oratoriſche Partieen nachahmen, variiren, concentriren, erweitern, ergänzen u. ſ. w. Man läßt Parallelen machen, Menſchen und Zuſtände vergleichen; man nimmt Synonymen vor oder läßt das den Sachen und den tropiſchen Ausdrücken des Autors gemeinſchaftlich zu Grund Liegende aufſuchen; läßt Briefe ſchreiben, zuletzt Reden, oder zu ſolchen Eingang und Schluß liefern. Die Hauptſache iſt und bleibt aber immer, daß der Schüler lange Zeit hindurch all ſein Reden und Schreiben auf das auswendig gelernte Buch beziehe und ihm erſt ſpäter geſtattet werde, ſich außer der Form auch den Stoff zu ſeinen Arbeiten frei zu wählen."

In einer Abhandlung „Ueber den Unterricht in fremden Sprachen", welche in Diſterweg's Wegweiſer zu leſen iſt, aber auch beſonders gedruckt erſchien (Eſſen bei Bädecker 1838) wiederholt H. Dr. Mager in Betreff des Deutſchen dieſelbe Anſicht, nur vermindert er die Zahl der auswendig zu lernenden Druckbogen von 15—20 auf 10—12, und in Beziehung auf die (ſubjective) Methode fügt er erläuternd hinzu: „Die Sprache muß zuerſt auf dem Wege der Anſchauung gelernt werden. Der nächſte Zweck iſt ein materialer. Wörter müſſen gelernt, (in der Mutterſprache unverſtandene Ausdrücke zum Verſtändniß gebracht werden), Wort- und Satzformen eingeübt werden. Es iſt das der poſitive, empiriſche Theil des Sprachunterrichts.

Digitized by Google

Aber dieſer Theil iſt nicht ohne Theorie. Denn der Sprachſtoff iſt nach Rückſicht der Sache zu ordnen; zuerſt einfache Sätze ꝛc. So wird dem Schüler die Sprache ein Inſtrument, auf dem er ſpielen lernt. Das Können iſt hier die Hauptſache: erſt Handwerk, dann Kunſt, dann Wiſſenſchaft. Der Unterricht muß aber auch ein formaler ſein; wir bedürfen der Theorie und wäre es auch nur ſie als Rahmen oder Schema für die Praxis zu benutzen. Mit beſonderem Nachdruck hebt H. M. das Wort Peſtalozzi's hervor: „In jeder Uebung trete ein Moment hervor, um deſſenwillen die Uebung gemacht werde, und jede folgende bringe ein neues Moment mit Beibehaltung und fernerer Uebung der vorhergehenden.“

Im Jahr 1840 erſchien H. Dr. Mager's „Deutſche Bürgerſchule“, Stuttgart, bei Sonnewald. — Hier heißt es S. 132: „Die Elementarſchule hat die Schüler bis zum 10. Lebensjahre ſoweit gebracht, daß ſie beim Eintritt in die Bürgerſchule die Erlernung einer und beim Anfang des zweiten Schuljahrs die Erlernung der zweiten fremden Sprache beginnen können. Wie ſich von ſelbſt verſteht, iſt grammatiſcher und techniſcher Unterricht auf der elementariſchen Stufe (vom 10.—13. Lebensjahr) ſtreng geeinigt, und die Lektüre hat hauptſächlich den Zweck der Sprachbildung.“ Zum Behuf des „modificirten Jacotot'ſchen Mutterſprachunterrichts“ werden hier wieder 18 bis 20 Druckbogen von einem Inhalt, den wir gern im Kopf und Herzen unſerer Schüler wiſſen, zu unauslöſchlicher Einprägung anempfohlen. „Die Intelligenz äußert ſich ja bei Schülern dieſes Alters vorzugsweiſe als Gedächtniß, und das Gedächtniß hängt, wie ſchon das Wort beſagt, unmittelbar mit dem Denken zuſammen. Der erſte Zweck des Mutterſprachunterrichts, daß man nämlich einen Wort- und Phraſenſchatz erwerbe und ſich der Wörter, ſowie der Wort- und Satzformen richtig bediene, — dieſer Zweck wird auf dieſem Wege vollkommen erreicht. Die Gewöhnung vor der Vernunft hat ſchon Ariſtoteles angerathen.“ „Zur Anſchauung der grammatiſchen Verhältniſſe, worin der zweite Hauptzweck des Mutterſprachunterrichts beſteht, verhelfen wir dem Schüler durch grammatiſche Analyſe des Geleſenen und auswendig Gelernten. Es gilt nur das Nerven-

geflecht der grammatiſchen Kategorieen, das Muskelſpiel der Flexionsformen, den Mechanismus der Wort- und Satzbänder u. ſ. w. dem Auge des Schülers bloß zu legen. Ein Lehrer der dieſes nicht vermag, ſollte billigerweiſe nicht Lehrer ſein." „Vielleicht die ſchwierigſte Aufgabe für den Sprachlehrer bei deutſchen Kindern iſt der dritte Hauptzweck, dem Schüler die Fähigkeit und Fertigkeit zu geben, ſeinen kleinen Beſitz von Gedanken auch veräußern d. h. ſich mündlich und ſchriftlich angemeſſen ausdrücken zu können. Das Geſchäft verlangt einen ſehr gebildeten und gewandten Lehrer. Uebrigens iſt von Jacotot darüber ſehr viel zu lernen."

In der Vorrede zum 1. Curſus ſeines deutſchen Leſebuchs (Stuttgart, Caſt 1841) kündigt H. Dr. Mager ein Sprachbuch an, das „eine elementariſche Anweiſung 1) zur Sprachlehre, 2) zur Sprachkunſt, 3) zum Verſtändniß der Bedeutung und der Bildung deutſcher Wörter enthalten und ſo eingerichtet ſein ſollte, daß es ſich durchgreifend auf das Leſebuch bezöge." Zugleich iſt dort eine ausführlichere Nachweiſung verſprochen, wie ſich der deutſche Sprachunterricht mit Hilfe dieſes Elementarwerks geben laſſe. Dieſe Verſprechungen erregten dann natürlich auch auf Seiten des pädagogiſchen Publikums die entſprechenden Erwartungen, und dieſe Erwartungen mußten durch die erbarmungsloſe Kritik von Wurſt's Sprachdenklehre, welche das Februarheft der Revue vom Jahr 1842 brachte, noch geſpannt werden. Denn was der Herr Doktor über die Methode des deutſchen Sprachunterrichts in dieſer Kritik aus ſeinem eigenen Schatze Poſitives zum Beſten gibt, iſt ſehr nahe beiſammen. „Zuerſt Beiſpielſätze, dann Theorie, endlich Praxis. Das ſei ein unzweckmäßiger Gang für den Mutterſprachunterricht." „Die Schüler verſtehen ja bereits deutſch, und wie ſie aus einem Korbe Obst die verſchiedenen Sorten, Aepfel, Birnen, Nüſſe u. ſ. w. hervorzulangen, oder an ihrem Leibe, ohne daß man ihn erſt auf dem Secirtiſche zerlegt, die verſchiedenen Glieder zu unterſcheiden wiſſen, ſo lernen ſie auch aus zuſammenhängenden Darſtellungen die grammatiſchen Glieder, Subjekt und Prädikat, Attribut, Objekt, Adverbiale u. ſ. w. hervorſuchen." Kommt dann noch eine Berufung auf H. Prof. Hiecke, zum Beweis,

Digitized by Google

daß er mit dieſer Forderung nicht mehr allein ſtehe. Dieſe karge Bemerkung von einem Alles meiſternden Meiſter mußte das Verlangen nach dem verſprochenen Mehr noch dringender machen.

Die eine der obigen Verſprechungen ließ auch nicht lange auf ihre Erfüllung warten. — Das „deutſche Sprachbuch, Anfänge der Grammatik, Onomatik und Sprachkunſt," trat in Stuttgart bei Caſt 1842 in die Welt. Man war vor allem auf „die Einrichtung" begierig, „wornach es ſich durchgreifend auf das Leſebuch bezöge;" man wollte Löſung der Hauptfrage: wie das Leſebuch durch und durch zur Grundlage des Mutterſprachunterrichts zu machen ſei? Denn mit dem Ausſprechen des Prinzips allein und mit blos allgemeinen Andeutungen iſt die Sache noch nicht abgethan. Das hat der H. Doktor wohl empfunden, daher ſeine Verſprechungen. Aber iſt denn nun wirklich mit dem Erſcheinen des Sprachbuchs nur eine derſelben erfüllt worden? Mit nichten! Klug entwindet ſich der Verfaſſer ſeiner Hauptaufgabe in der Vorrede mit den Worten: „Das Sprachbuch will dem Schüler weder den Lehrer entbehrlich noch den Lehrer zum Knecht des Lehrbuchs machen. Hätte ich eine Ordnung, in welcher das Leſebuch durchgenommen werden ſolle, feſtgeſetzt, was nöthig geweſen wäre, wenn ich bei jedem Paragraphen hätte paſſende Sätze des Leſebuchs citiren wollen, ſo würde ich ſolche Lehrer, wie ich ſie den Schulen wünſche,*) beleidigt haben; dem Unterricht nach dieſem Buch hätte ich einen großen Theil des Nutzens und des Genuſſes genommen, den er gewähren kann. — Es mußte aber auch auf ſolche Lehrer Rückſicht genommen werden, die entweder ein anderes Leſebuch gebrauchen, oder das meinige doch nicht ſo gebrauchen wollen, wie ich es für wünſchenswerth halte;**) dann gibt es hie und da auch wohl einen Lehrer, welcher ſolcher Beiſpielſätze zur Erläuterung des Theoretiſchen bedarf." Betrachtet man das Sprachbuch von Anfang bis zu Ende, ſo findet man in demſelben einerſeits eine dogmatiſche Sprachlehre der alten Art: Zuerſt Lehre, dann Beiſpiel; andererſeits, was die grammatiſche Grund-

*) Und welcher Lehrer ſollte nicht zu dieſen gehören wollen? Wie fein! —

**) Ebendieß wollte man ja erfahren; das Prinzip ſollte in einem durchgeführten Lehrgang ſeine Verwirklichung erhalten.

anſchauung, Stoffanordnung und Behandlung betrifft, eine Becker-Wurſt'ſche Sprachdenklehre, die ſich allerdings durch Berichtigung grammatiſcher Irrthümer, durch beſſeren Inhalt der Muſterſätze und durch Berückſichtigung der Onomatik und Sprachkunſt vortheilhaft auszeichnet, aber die Methode des Mutterſprachunterrichts um Nichts fördert, dem eigenen Prinzip des Verfaſſers, auf deſſen Erfindung er ſich ſo viel zu gut thut, geradezu widerſpricht, und überdieß durch eine „zu ſubtil gegliederte logiſche Syntax" für Schüler vom 10.—14. Lebensjahr beinahe unbrauchbar iſt. —

Eine ausführliche Nachweiſung von der Art und Weiſe wie das Prinzip, die Lectüre zur Grundlage des Mutterſprachunterrichts zu machen, auszuführen ſei, oder wie „der Haſenpfeffer aus dem Haſen zubereitet" werden ſolle, iſt in der Vorrede zur neuen Auflage des Leſebuchs 1. Band wiederholt verſprochen worden, aber mir wenigſtens nicht zu Geſicht gekommen. Zwar ſagt H. Dr. Mager in ſeiner beurtheilenden Anzeige von Hiecke's Schrift über den deutſchen Unterricht (Revue, Maiheft 1843, S. 455): „In den Hauptſachen ſtimme ich (was die Methode betrifft) mit H. Hiecke überein, doch iſt der von H. H. vorgeſchlagene Gang, wie mir ſcheint, etwas lockerer, nicht ſo bis ins Einzelne hin ausgearbeitet als der meinige." Allein es will mir vorkommen als ob dieſe Aeußerung auf einer Selbſttäuſchung beruhe. In „den Humanitätsſtudien 1840 und 1843" finde ich wohl zum Theil ganz ſchön auseinandergeſetzt, was aus der Lectüre gewonnen werden ſolle. Der H. Dr. hat eine ausgezeichnete Gabe, Begriffe zu zerlegen und ein beſtimmtes Ziel aufzufaſſen und als ein organiſch gegliedertes Ganze darzuſtellen. Doch den Weg zu dem Ziele, mit praktiſchem Geſchick von ihm gezeigt, ſuche ich in ſeinen Schriften immer noch vergebens. Das Jahr 1844 brachte die Recenſion von Dr. Philipp Wackernagel's Anſichten über den deutſchen Sprachunterricht ſowie des deutſchen Leſebuchs dritten Band. Jene freilich hatte gar zu viel aufzuräumen, um noch zu näherer Darlegung eigener Anſichten zu kommen. In der Vorrede zu letzterem iſt „die Schrift über den deutſchen Unterricht" noch einmal in Ausſicht geſtellt. S. X. Die Schrift hat, ſoviel ich

Digitized by Google

weiß, das Tageslicht noch nicht erblickt. Es verſteht ſich, daß daraus kein Vorwurf gemacht werden will. Verſprechungen auf literariſchem Gebiet, zumal wenn ſie die Durchführung eines beſtimmten Princips betreffen, ſind nicht wie andere, wie materielle zu behandeln, weil die Bedingungen ihrer Erfüllung, trotz der klarſten Einſicht in die Möglichkeit der letztern und trotz des Vorhandenſeins der dazu erforderlichen Kraft, nicht ſo in der Gewalt des Subjects ſtehen, ſich nicht jeden Augenblick, wann man gerade möchte, herbeinöthigen laſſen. Aber das kann man von Jedermann erwarten, daß er die redlichſten Leiſtungen Anderer nicht wegwerfend traktire, — überhaupt das nicht, — am wenigſten aber, wenn dieſelben wie Wurſt's Sprachdenklehre von vielen hunderten urtheilsfähiger Männer mit Beifall begrüßt wurden, und er ſelbſt an deren Stelle (alſo in unſerem Fall hinſichtlich der Methode des deutſchen Sprachunterrichts) nichts Beſſeres zu ſetzen weiß. Das iſt ein moraliſcher Satz, den mir H. Dr. Mager nicht beſtreiten wird. Daher hätte er ſich auch nicht ſo gekränkt fühlen ſollen, als wäre ihm Unrecht geſchehen, wo ich in einem Aufſatze: „Meine Grundſätze rückſichtlich einer naturgemäßen Methode des Unterrichts in der deutſchen Sprache" (Blätter aus Süddeutſchland 1842. S. 43) ihm „ungemäßigte Ausfälle auf das Werk eines würdigen Schulmanns" ſchuld gab, ſondern das einzig Beſte wäre ſeinerſeits geweſen, wenn er durch Gegenleiſtung ſich gerechtfertigt hätte. Hat er in dem Artikel ſeiner Revue, wo er auf ſo mißliebige Weiſe meiner Erwähnung thut,*) einen Beitrag zur

---

*) Ich hatte geſagt: „Ich kann es nur beklagen, daß dieſer Gelehrte durch ungemäßigte Ausfälle auf das Werk eines würdigen Schulmannes, das immerhin ſeine eigenthümlichen Vorzüge behält, eine ebenſo ungemäßigte Replik (die berüchtigte Hauber'ſche Erwiederung) hervorgerufen hat." Darauf entgegnet H. M. Revue 1847 Sept. und Okt. 2. Abthlg. S. 114 und 115: „Ich läugne nicht, daß zehn Pasquille wie das Hauber-Mäcken'ſche mich nicht ſo verletzen würden, als mich dieſes Nichtunterſcheidenkönnen oder Nichtunterſcheidenwollen eines ſogenannten achtbaren Mannes verletzt hat." — Ich hatte aber rein nur die Sache im Aug, — was ging mich die Moralität der Autoren an? und frage alle Welt, ob ich zu jenen Ausdrücken nicht berechtigt war, wenn H. M. (Revue 1842, Febr. S. 160) ſagte, daß Wurſt's Sprachdenklehre „gar nichts enthalte, was die Sprach- oder die Unterrichtsweiſe poſitiv zu fördern vermöge," wenn er ſie für pures Unkraut erklärt, „mit dem ſich weiter nichts anfangen läßt, als daß man die Mühe hat, verſuchen zu müſſen, ob es ſich nicht ausrotten läßt" u. ſ. w.? In

Digitized by Google

Ausführung ſeines Anſchließungsprinzips geliefert? H. M. wiederholt dort die oben von uns angeführten Hauptpunkte der vor 12 Jahren ſchon von ihm verfaßten Abhandlung in der preuß. Volksſchulzeitung. Doch macht er dort noch einige ſehr ſchätzenswerthe Bemerkungen z. B.: „Vielleicht thäten die Elementarpädagogen wohl, wenn ſie einmal wieder auf die Vorfrage: welche Bedeutung die Sprache für das ganze geiſtige und ſittliche Leben und der Mutterſprachunterricht für die ganze Bildung hat, zurückgehen und dieſelbe beſſer beantworten wollten, als es bisher geſchehen zu ſein ſcheint.“ Das iſt ſehr richtig! Es kann in dieſem Gebiete kein ſicherer Schritt mehr geſchehen, wenn man nicht einen feſten pſychologiſchen Boden ſich verſchafft. Ebenſo hat H. M. vollkommen Recht, wenn er ſich gegen die ſprachliche Anordnung des Leſebuchs erklärt, wie ſie Dieſterweg's Wegweiſer 3. Aufl. I. S. 404 für den Fall wünſcht, daß der Sprachunterricht an das Leſebuch angeſchloſſen werde, weil ſonſt der gewöhnliche Lehrer auf dem Sprachmeer nach allen Weltgegenden zugleich ſchiffe, der Unterricht aller Einheit entbehre und das Reſultat ein Chaos im Kopf des Schülers ſei. Gewiß würde „eine ſprachliche — grammatiſche oder onomatiſche — Anordnung des Leſebuchs eben dem Leſebuch ſeine Natur, ſein Weſen nehmen, ganz ſo, wie ein Kalb kein Kalb mehr iſt, wenn man es geſchlachtet und in Kochſtücke zerlegt hat; mit dieſer ſprachlichen Anordnung des Leſebuchs, das nun kein Leſebuch mehr ſein würde, wären einige der weſentlichen Zwecke des Mutterſprachunterrichts aufgegeben, Zwecke des erziehenden Unterrichts, zu denen ſich die Vortheile, die davon, daß Grammatik, Onomatik und Technik aus dem Leſeſtoffe deſtilirt werden ſollen, erwartet werden, nur als Mittel verhalten.“ Aber der Wegweiſer hat ſeinerſeits auch Recht, wenn er von dem Anſchließungsprinzip ein Chaos fürchtet, — und ebenſo H. Löw (Erſter Lehrer am k. Seminar in Magdeburg), wenn er in dem erſten ſeiner pädagogiſchen Blätter ſagt: Durch die

---

den meiſten Punkten war ich mit H. M. gegen Wurſt einverſtanden und hatte ein Jahr früher, als M., ſchon 1841 mich gegen Wurſt erklärt (vgl. Blätter aus Süddeutſchland von jenem Jahr), daher ich H. M. in dieſer Hinſicht einen Meinungsgenoſſen zu nennen mir erlaubte. Aber jene Sprache konnte mein pädagog. Urtheil nimmermehr billigen.

Anknüpfung an das Leſebuch ſei weiter nichts gewonnen, als ein Mangel an Ordnung im grammatiſchen Unterricht, der die auf Geiſt und Gemüth gerichtete Wirkſamkeit des Leſebuchs nothwendig paralyſiren müſſe. Die nach dieſem Prinzip bearbeiteten Schriften von Kellner und Otto beweiſen das, ſo viel Vorzüge ſie, namentlich die des Letztern, auch in ſich enthalten, und ſoviel Gutes ſie dadurch geſtiftet haben, daß Manchem erſt mittelſt ihrer die Augen aufgegangen ſind, was ſich Alles zu allſeitiger geiſtiger Gymnaſtik mit dem Mutterſprachunterricht anfangen läßt. Kein deutſcher Lehrer, vom Elementarlehrer bis zum Lehrer des Obergymnaſiums und der Oberrealſchule darf Otto's Buch (das Leſebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines ſprachbildenden, aber nicht grammatiſirenden Unterrichts in der Mutterſprache 2. Aufl.) ungeleſen laſſen. Das Nachtheilige der Methode des Anſchließungsprinzips hat indeß H. Mager ſelbſt einzuſehen angefangen, wenn er Revue 1847 Dec. 2. Abthlg. S. 150 bei Gelegenheit der Anzeige der Kellner'ſchen Schriften ſich äußert: „Auch begreife ich nunmehr Dr. Dieſterweg's oben angeführte Beſorgniß, ein auf das Leſebuch baſirter Sprachunterricht werde ein Chaos in dem Kopfe der Schüler hervorbringen. Ich fürchte das ſelber, wenn man, wie H. Kellner es thut, bei der Behandlung jedes Leſeſtücks an Alles zugleich denken will, woran ſich bei demſelben denken läßt." H. M. fährt dann fort: „Mein Verfahren, an jedem Leſeſtück neben dem Inhalt immer nur Eins zu zeigen, vermeidet den gefürchteten Nachtheil. Wenn man im erſten Vierteljahr neben dem Inhalt des Geleſenen nur auf Grammatik achtet und in jedem Leſeſtück nur auf diejenigen grammatiſchen Thatſachen, von denen eben die Rede ſein ſoll; ein zweites Vierteljahr das Geleſene nur onomatiſch, im dritten nur techniſch betrachtet und benutzt und erſt im letzten Vierteljahr die Aufmerkſamkeit auf Grammatik, Onomatik und Technik zugleich richtet und dadurch das Penſum des Jahres recapitulirt, — ſo iſt keinerlei Verwirrung zu befürchten." cfr. Sprachbuch S. 192 §. 8. Note. Herr Doktor, auch das hilft nicht! Das Princip iſt falſch! (Fortſetzung folgt.)

Digitized by Google

Die politiſche Bedeutung der Schule. *)

Von Reallehrer J. G. Fiſcher in Stuttgart.

Man hat ſehr oft und ſehr richtig behauptet, daß wir mit all unſern Vorſchlägen für Beſſerſtellung des Gewerbeſtandes in die Luft bauen, ſo lange demſelben nicht durch zweckmäßige Schuleinrichtungen eine beſſere Grundlage ſeiner Ausbildung gegeben ſei. Man darf noch weiter gehen, und behaupten, daß wir überhaupt mit unſern politiſchen Beſtrebungen unſicher daran ſeien, ſo lange die Freiheit und Wohlfahrt des Vaterlandes nicht durch ein politiſch gehobeneres Volk gewährleiſtet iſt, ſo lange wir Gefahr laufen, daß die Maſſe ihren eigenen Unterdrückern die Hand bietet gegen die, die ihre Befreier ſein wollten. Wir dürfen uns nicht verhehlen, daß ein großer Theil des Volkes deſſen noch fähig wäre, darum, weil es nicht dahin gebracht iſt, ſeine Wohlfahrt in ſeiner Ehre zu ſuchen, die es nicht dulden darf, daß das Volksgeſchick von oben oder von außen her beſtimmt werde, weil es nicht ſo gebildet iſt, durch alle Schichten der Geſellſchaft hindurch jede Kränkung und Beeinträchtigung wie Ein Leib zu empfinden und zurückzuſchlagen, und im Bewußtſein deſſen, was es kann, ſich ſelbſt zu helfen. Und weil der deutſchen Nation ein ſolches Gefühl ihrer ſelbſt nicht angeboren iſt, ſo muß ihr daſſelbe anerzogen werden, anerzogen durch eine Schule, beſſer und ehrlicher als die ſeitherige, durch eine Volksſchule im weiteſten Sinne des Wortes.

Wenn ich eine verbeſſerte Volksſchule wünſche, ſo will ich damit ganz und gar nicht geſagt haben, daß alles geſchehen wäre, wenn wir unſere gewöhnlichen „niedern“ Volksſchulen reformirt hätten; nein! eine radikale Reform im Gelehrtenſchul=

Digitized by Google

weſen iſt ein eben ſo laut redendes Bedürfniß. Wenn in unſern Volksſchulen unendlich wenig geſchieht, was geeignet wäre, den Patriotismus zu heben, ſo geſchieht in unſern gelehrten Schulen unendlich viel, was nicht geeignet iſt, patriotiſchen Sinn zu bilden, und ich darf wohl ſagen: wären unſere höhern Lehranſtalten (die Univerſität mit eingerechnet) volksthümlicher eingerichtet, ihre Zöglinge müßten als ſpätere Diener des Staats und der Kirche längſt eine volksthümlichere Geſtaltung des gemeinen Schulweſens gewollt und durchgeſetzt haben. Aber ſie werden vom Knaben auf faſt ſo gut als gar nicht für das Nationale intereſſirt. Alte Sprachen und alte Geſchichte nehmen den Zögling ſo ſehr in Anſpruch, daß ihm für die Cultivirung deutſcher Sprache, für die Zueigenmachung deutſcher Geſchichte — und ſomit deutſcher **Geſinnung**, nur ein Minimum von Zeit übrig bleibt.*) Er kennt die Geſchichte Egyptens, Griechenlands und Roms, er lernt im Plutarch die großen Männer der alten Welt bewundern, er erringt ſogar griechiſche und lateiniſche Claſſicität; — warum gibt man ihm nicht einen deutſchen Plutarch, und läßt ihn in der Geſchichte einer großen deutſchen Vergangenheit die Bejammernswürdigkeit und Hülfsbedürftigkeit der deutſchen Gegenwart erkennen? warum nicht an den Muſtern deutſcher Claſſicität die Mutterſprache vor andern liebgewinnen und ausbilden?

Es iſt unbeſtreitbar, unſer lateiniſches Schulweſen hat ſich bisher die Bekanntſchaft mit der Sprache und Geſchichte dageweſener Völker, welche doch nur ein Mittel deutſcher Bildung ſein ſollte, zum Zweck geſetzt, und das Heimathliche, das Nationale unverzeihlich hintangeſetzt.

Man hat angefangen, dies zu fühlen, und uns den dick-

*) Ich verkenne die große Wirkung claſſiſcher Sprachen auf die Bildung der Jugend ſicherlich nicht, und denke nicht daran, behaupten zu wollen, daß ihr Studium für gelehrte Bildung erläßlich ſei; aber es iſt unverantwortlich, und zeugt von Verachtung der eigenen Nationalität, ſie ſo ausſchließlich zu betreiben, daß man, wie ich aus Vorgängen weiß, die fürs Deutſche karg zugemeſſenen paar Stunden in der Woche den deutſchen Söhnen auch noch abſtiehlt, — um ſie fürs Lateiniſche, Griechiſche oder Hebräiſche zu gewinnen.

bändigen Entwurf einer neuen württembergiſchen Schulordnung gegeben; aber dieſer Entwurf flickt einen neuen Lappen auf's alte Kleid, und wer ein Herz für das Vaterland hat und für die Jugend, auf der unſere Hoffnung beruhen muß, wird dieſem Entwurfe (mit Prof. Reuſchle, ſ. 3. Heft dieſer Zeitſchrift, Jahrg. 1848) daſſelbe Schickſal wünſchen, welches die Vorlagen der württembergiſchen Lichtmeßſtändekammer anno 1848 noch vor Georgii deſſelben Jahres erfahren haben. Ich ſehe eine Zeit kommen, und ich glaube ſie iſt nicht fern, wo die Einſeitigkeit des philologiſchen, theologiſchen, juridiſchen ꝛc. Gelehrtenthums, mit ihrem Facultätszwang fallen muß, und wo ebendamit unſere Examina und unſere Examinanden anders, d. h. auf das vor uns Liegende, auf das Wirkliche und Practiſche gerichtet ſein werden, wo wir Männer zu Wort und That, wie die Zeit ſie braucht, von unſern Lehranſtalten fordern werden, ſtatt einer vornehmen Gallerie von ariſtokratiſchen Fachgelehrten, deren Gelehrſamkeit fürs praktiſche Leben nicht zu brauchen iſt.

Um nach dieſen Betrachtungen auf unſere Volksſchulen überzugehen, ſo muß ich leider ſagen, daß es hier noch ſchlimmer beſtellt iſt.

Sehen wir unſer Schulgeſetz v. J. 1836 an! Dort ſind als weſentliche Gegenſtände des Volksunterrichts aufgeführt: Religion, Leſen, Schreiben, Rechnen; — und wohl, wenn nur dieſe überall fruchtbar behandelt worden wären! Aber was heißt in ſo vielen Schulen Religionsunterricht? d. h. vom 6—14 Jahr einige Hundert meiſt unverſtandene bibliſche Sprüche und Liederverſe auswendig lernen laſſen, deren weſentlichſte als Beweis der Reife fürs bürgerliche Leben an der Confirmation hergeſagt werden.

Leſen! was heißt das in ſo vielen Schulen? d. h. Leſen jahraus und -ein in der Bibel oder im Geſangbuch!

Schreiben! was heißt das? Schreiben eines Dictats oder Abſchreiben einer Vorſchrift, wenns hoch kommt eines ſchlechten Aufſatzes.

Im Rechnen vielleicht werden die Schüler noch am eheſten der erwünſchten Fertigkeit nahe gebracht. Dies iſt das kraſſe Bild der württembergiſchen Volksſchulen, wie ſie zum großen

Digitized by Google

Theil ſind, und wie ſie nach den Worten des Geſetzes ungefähr ſein müſſen.*) Ich darf ſagen, es gibt viele Ausnahmen hievon; aber ſoll denn eine beſſere Schule eine Ausnahme ſein? Und die beſſeren Schulen ſogar — wodurch zeichnen ſie ſich aus? Allermeiſt dadurch, daß ſie, wie ſie nicht anders können, auf der Grundlage der beſtehenden Einrichtung ihre Schüler in den vorgeſchriebenen Penſen höher bringen, alſo blos graduell beſſer ſind, während die Forderung der Zeit darin beſtehen muß, eine vom alten Schlendrian generell verſchiedene Schule zu verlangen, welche ein Volk will, und ein Volk zu bilden vermag. Iſt es unſerem Vaterlande, das uns gebiert, das uns kleidet und nährt, iſt es ihm denn zu verargen, wenn es, bei der liebloſen Vernachläſſigung ſeiner Geſchichte und ſeiner nationalen Bildung, uns, die wir eher in Paläſtina zu Hauſe ſind als in ihm, zuletzt die Koſacken hereinläßt, welche für deutſche Zuſtände ſich mehr zu intereſſiren ſcheinen, als wir? Woher ſollte denn im Volke das Intereſſe kommen fürs öffentliche Leben, für Gemeinde und Staatsangelegenheiten, die es nicht unmittelbar am Geldbeutel berühren, wenn es nicht einmal das A B C dieſer Angelegenheiten gelernt hat? Wie ſoll es Rechte gebrauchen, die es nicht kennt, und Pflichten üben, deren Grund es nicht einſieht? wie ſoll es über die zweckmäßigſte Regierungsform denken und ſtimmen, wenn es gar keine Regierungsform kennt, als die der abſoluten Bevormundung? woher ſoll der Gewerbfleiß, der landwirthſchaftliche Eifer ſeinen Antrieb erhalten, wenn er nicht erfährt, wie man es da und dort anders und beſſer macht? —

Es wäre lächerlich, die gänzliche Abhülfe ſolcher Uebelſtände von einer Schule zu verlangen, die blos bis zum 14. Jahre des Schülers reicht. Aber ſchon dieſe Schule kann bedeutſame Anfänge zu ſolcher Abhülfe machen, wenn ſie nicht Aſien, ſondern das deutſche Vaterland ihren Mittelpunkt ſein läßt, wenn

*) Ich hoffe, mit dieſen Behauptungen dem Stande der Volksſchullehrer nicht zu nahe getreten zu ſein; ich habe dieſem Stande ſelbſt angehört, und weiß daher um ſo beſſer aus Erfahrung, wie wenig derſelbe gegen die Hemmniſſe der beſtehenden Einrichtungen und Verhältniſſe, die ohne ſein Zuthun da ſind, vermag.

Digitized by Google

ſie an Bildern aus unſerer Geſchichte erkennen läßt, wie die beſte Religion in der That und Wahrheit der Hingabe ans Vaterland, die beſte ſittliche Kraft in patriotiſcher Aufopferungsfähigkeit ſich erweiſe.

Zum Zwecke ſolcher Leiſtungen fehlt es unſern Schulen noch an dem geeigneten Leſebuch. Ein ſolches könnte allerdings nicht ein eigentliches Lehrbuch der Geſchichte, der Geographie u. ſ. w. ſein; aber es müßte in ſtyliſtiſch muſterhaften Darſtellungen Stücke aus der Geſchichte, Reiſebeſchreibungen und dergl. der Jugend geben. (Ich erinnere nur daran, welch gewaltige Wirkung Campe's Robinſon auf die Jugend ausübt.) Solche Muſterlectüre wäre zugleich, und das iſt eine andere, ebenſo wichtige Seite, der beſte Hebel zur Ausbildung der Mutterſprache. Statt mit den trockenen, für die Jugend unverdaulichen Regeln der Grammatik die Schüler abzuquälen, warum ſollten wir ſie nicht unmittelbar an den fertigen Schätzen deutſcher Sprache ſich bilden laſſen? Deutſche Muſterlectüre durch mündliche und ſchriftliche Erzählung vom Schüler wiedergegeben, müßte gewiß deutſche Rede-, Schreib- und Denkfertigkeit ſicherer bilden, als der lange Umweg durch die Grammatik, deren Regeln ja doch keine andern ſind, als die aus dem ſchon feſtſtehenden Sprachgebrauch abſtrahirten.

Die Redefertigkeit iſt es insbeſondere, auf welche ein Hauptnachdruck zu legen iſt; ſie muß ſich zu dem Gedachten und Empfundenen verhalten wie die Ausführung zum Wiſſen, wie die Tapferkeit zum Muth.

Dieſe Vergleichung führt mich auf einen fernern ſehr wichtigen Punkt. Wir wollen ein wehrhaftes Volk, nun ſo müſſen wir auch die Mittel dazu wollen. Dieſe liegen in der Jugend. Sie hat die Luſt und die Gelenkigkeit zum Turnen, zu Kampfſpielen. In den meiſten Städten iſt damit ein Anfang gemacht; — man mag auf dem Lande zuerſt darüber lachen, aber gewiß nicht ſo ſehr, als über die Ungeſchicklichkeit, mit der ſich die Alten beim Exerzieren anſtellen. Ein Examen im Turnen müßte mit der Schulprüfung geſetzlich verbunden ſein, was den ganz beſondern Vortheil hätte, vor allem Volke unter freiem Himmel geſchehen zu müſſen.

Digitized by Google

Noch erwähne ich als ganz beſonders wirkſames Erhebungs- und Erfriſchungsmittel für die Jugend den Geſang; durch ihn vermag die Schule den Vaterlandsſinn und den Kampfesmuth im Volksliede, in Turn- und Kriegsliedern am mächtigſten zu unterſtützen.

Das Bedürfniß ſo gehobener Volksſchulen, die beſonders auch im Stande wären, die männliche Jugend fürs gewerbliche Leben tüchtiger auszurüſten, wurde längſt anerkannt; aber ſtatt allgemeiner Abhilfe iſt ſeit einigen Jahrzehenten eine Menge Real- oder höherer Bürgerſchulen entſtanden. Ich muß geſtehen, daß ich dieſe, ſofern unſer geſammtes Schulweſen mehr auf die Bildung des Bürgers Bedacht genommen hätte, für überflüſſig hielte, ausgenommen die größern Realanſtalten, welche ihre Zöglinge für die polytechniſche Schule vorzubereiten beſtimmt ſind. Warum eine höhere Bürgerſchule? wir bedürfen nur Bürgerſchulen.

Die „höhere Bürgerſchule" erinnert mich an die höhern Schulen für Bürgerstöchter — an die Töchterinſtitute. Ich gebe gerne zu, daß vielen Eltern die Mangelhaftigkeit der Volksſchulen das Bedürfniß beſſerer Bildung auch für ihre Töchter fühlbar gemacht hat; aber gar häufig iſt es auch die Rückſicht der Eitelkeit und Vornehmheit, welche ein höheres Inſtitut für die Tochter als nothwendig erſcheinen läßt. Dieſe elterliche Eitelkeit hätte nun zwar weniger zu ſagen, wenn nicht in einem ſo großen Theile der Töchterinſtitute dieſer Eitelkeit und Vornehmheit die Hand geboten, und recht eigentlich darauf hingearbeitet würde, die Mädchen ihre bürgerliche Herkunft und ihre Beſtimmung fürs bürgerliche Leben vergeſſen zu machen, ſie an Arbeiten und Manieren zu gewöhnen, welche ihnen die ſpätern häuslichen Geſchäfte und Pflichten als unpaſſend und gemein erſcheinen laſſen, anſtatt, wie es Volks- und Familienwohl erfordert, geſchickte, arbeitſame Hausfrauen und Hausmütter in ihnen vorzubilden, und dadurch dem oft gehörten Ausruf zu begegnen: „Gott bewahre uns vor Inſtitutsmädchen!"

Geſetzt aber, wir beſäßen eine Volksſchule bereits im erwünſchten Sinne, ſo müßte doch ihre Wirkſamkeit zum größten

Theil wieder verloren gehen, wenn ſie wie bisher blos bis zum 14. Jahre des Schülers ſich erſtreckte. Und hiemit komme ich auf eine Hauptanforderung, welche unſere Zeit an die Schule ſtellt, an die Forderung von Fortbildungsſchulen für das reifere Alter. Gerade mit dem Alter, in welchem unſere Jugend durch die Confirmation aus der Schule entlaſſen wird, hat die Periode einer größern Empfänglichkeit und Urtheilsfähigkeit erſt begonnen, und hier dürfen wir unſere Jugend nicht aus der Hand geben, hier müſſen wir erſt anfangen, ſie ſpecieller auf das überzulenken, was ihr im Berufs-, im Gemeinde- und Staatsleben zu wiſſen und zu können noth thut.

Es können gewiß neben der Zeit, welche die Jünglinge auf Erlernung eines Gewerbes zu verwenden haben, verſchiedene Stunden in der Woche herausgefunden werden, — und ſie müſſen gefunden und in den Lehrcontrakt einbedungen werden — welche zu ihrer Förderung beſonders in den Realien verwendet würden. Ob ſie Bauern oder Handwerker abgeben ſollen, ſie müſſen geſetzlich zum Beſuche des Fortbildungsunterrichts verpflichtet ſein.

Es iſt betrübend, wahrzunehmen, wie ſo gar wenige Bürger einer Dorfgemeinde als geeignet zu einer Gemeinderaths-, Gemeindepflegers- oder gar Ortsvorſtandsſtelle erfunden werden, und wie eben deßhalb die Gemeinde der brutalen Prädominanz des Geldes ſo oft in die Hände fällt. Iſt es zu verwundern, wenn bei der gänzlichen Geſetzes- und Verfaſſungsunkenntniß unter dem Volke ein ſo großes und läſtiges Heer von Hülfsbeamten, Actuaren, Commiſſären auffam? iſt es zu verwundern, wenn bei ſeiner traurigen Unſelbſtſtändigkeit der ſchlichte Bürger von jedem elenden Schreiber übers Ohr gehauen wird? Iſt es nicht ſchmerzlich, wie theilnahmlos das Volk ſich gegen Wohl und Wehe des Vaterlandes zeigt, wie rathlos und leichtverführbar es ſich bei den Wahlen ſeiner Abgeordneten anſtellt? Und das Alles nur darum, weil ihm die Liebe zum Vaterland und die Achtung vor ſeinem Volke nicht durch Belehrung darüber anerzogen worden iſt.

Dieſes Reſultat zu erzielen, iſt aber der Rahmen vom 6—14. Jahre des Kindes zu eng; es muß das reifere und ver-

ſtändigere Alter dafür in Anſpruch genommen, es müſſen, wie ſchon in vielen Gemeinden Volksvereine für politiſche Bildung der Erwachſenen beſtehen, in jeder Gemeinde Bildungsvereine für die erwachſende Jugend errichtet, — es müſſen Fortbildungsſchulen geſchaffen werden.

In ſolchem Sinne und bei ſolcher Einrichtung wird ſich das Vaterland eine bedeutendere Wirkung fürs politiſche Leben von ſeinen Schulen verſprechen dürfen, — in ſolchem Sinne muß das Volk für die Schule intereſſirt, in ſolchem Sinne muß unſer Schulgeſetz umgeſchaffen, und in ſolchem Sinne müſſen die Bildungsanſtalten für unſere Lehrer reorganiſirt werden.

Digitized by Google

II. Bücherſchau.

1.

Deutſches Leſebuch für die untern Klaſſen höherer Unterrichtsanſtalten (Bezirksſchulen, Bürgerſchulen ꝛc.) von F. W. Straub, Rektor an der Bezirksſchule zu Muri im Aargau. Aarau und Thun, Chriſten 1847. XII und 246 S. gr. 8. (16 geh.) Preis fl. 1. 4 fr.

Deutſches Leſebuch für die obern Klaſſen höherer Unterrichtsanſtalten von F. W. Straub u. ſ. w. Ebend. 1848. XVI und 400 S. Preis fl. 1. 36 kr.

Unter der Unzahl von Leſebüchern, welche die neueſte Zeit hervorgebracht hat, wüßten wir nicht leicht eins zu nennen, das allen Anforderungen, die man an ein derartiges Werk zu machen befugt iſt, in ſo vollem Maaße entſpräche, als das vorliegende, deſſen einer Theil für die untern, der andere für die obern Klaſſen höherer (oder wenn man lieber will, mittlerer) Unterrichtsanſtalten beſtimmt iſt. Der Herr Herausgeber hat nicht blos nach einem feſten Plane gearbeitet, oder für beſtimmte Schulen geſammelt, was den praktiſchen Werth von vornenherein begründen mußte, ſondern er hat auch — und darin liegt der weſentlichſte Vorzug ſeines Buchs — die mannigfaltigſten Beziehungen der Schule und des Lebens in genügendem oder dem Alter und der Bildungsſtufe der Schüler anpaſſenden Maaße zu vergegenwärtigen ſich beſtrebt. Was den **Umfang** des Leſebuchs betrifft ſo gibt die Ueberſicht ſeines Inhalts die beſte Auskunft. Der erſte Theil enthält Erzählungen, Beſchreibungen, Betrachtungen und Lieder. Von dieſen Hauptabſchnitten zerfallen die drei erſten in mehrere Unterabtheilungen, und zwar die Erzählung in ſechs: (Mährchen und Sage; Fabel; Parabeln nebſt Idylle; proſaiſche Erzählung und Schwank; poetiſche Erzählung und Legende; geſchichtliche Erzählung, welche ſelbſt wieder Perſonen, Ereigniſſe und Thaten behandelt). Der zweite Abſchnitt zerfällt in drei Unterabtheilungen (Beſchreibungen, Vergleichungen und Räthſel); der dritte Abſchnitt in ſechs: (Sprichwörter; ſprichwörtliche Redensarten; Denkſprüche und kurze Sätze; kleine Aufſätze; Erklärung von Sprichwörtern; Geſpräche). Daß in dieſem erſten für die untern Klaſſen beſtimmten Theil eine Scheidung zwiſchen

Digitized by Google

proſaiſcher und poetiſcher Darſtellungsweiſe nicht vorgenommen worden iſt, kann nur gebilligt werden, weil es ſich in ſolchen Klaſſen gewiß noch nicht darum handeln kann, die künſtleriſche Form der Leſeſtücke zu betrachten; es muß hier der Inhalt noch vorzugsweiſe maßgebend ſein, neben welchem nur noch die rein ſtyliſtiſche Auffaſſung und Darſtellung in Betracht gezogen werden kann. Damit ſoll aber nicht geſagt werden, als ob ein Lehrbuch nicht auch künſtleriſch vollendete Stücke enthalten ſollte; vielmehr glauben wir, daß gar keine andern aufzunehmen ſeien, damit ſich der Geſchmack und die Liebe für das wahrhaft Schöne ſchon in dem jugendlichen Gemüthe entwickle und feſtſetze, ehe man noch daran denkt, es ihm zum Bewußtſein zu bringen. Wir ſind der Anſicht, daß man in den der früheren Jugend beſtimmten Lehr- und Leſebüchern noch viel ſtrenger auf eine äſthetiſche Auswahl Rückſicht nehmen müſſe, als in den der gereiftern Jugend gewidmeten Sammlungen, weil ſich bei dieſen dem verderblichen Eindruck unkünſtleriſcher Darſtellung viel leichter begegnen läßt. Auch von dieſem Standpunkt betrachtet, verdient die Arbeit des Herrn *Straub* alles Lob; es werden im Ganzen nur wenige Stücke zu finden ſein, die den ſtrengſten Anforderungen der bezeichneten Art nicht vollkommen entſprechen, was von ähnlichen Sammlungen gewöhnlich eben nicht zu rühmen iſt. Der bekannte große Styliſtiker Paul Louis Courier las nie ein ſchlecht geſchriebenes Buch, wenn es auch dem Inhalte nach noch ſo vortrefflich geweſen wäre, um ſich ſeinen Styl nicht zu verderben: es liegt hierin ein pädagogiſcher Wink, der nicht unbeachtet bleiben ſollte.

Wenn der erſte Theil, oder vielmehr das Leſebuch für die untern Klaſſen aus ſehr guten Gründen die Leſeſtücke nur nach ihrem Inhalte, und nicht nach ihrer Form ſcheidet, ſo hat der den höheren Klaſſen gewidmete Theil mit vollem Rechte auch die Form berückſichtigt. Es zerfällt dieſe Abtheilung zunächſt in proſaiſche und poetiſche Muſterſtücke. Daß die Proſe zwei Drittel des ganzen Buchs einnimmt, iſt nur zu billigen. „Die Proſe, bemerkt der Herr Verfaſſer in der Vorrede ganz richtig, erfordert eine große Mannigfaltigkeit des Stoffes und der Form, weil der Schüler in ſeinem ſpätern Leben ſie vorzugsweiſe in Anwendung zu bringen haben wird. Zudem haben einzelne proſaiſche Stücke in Vergleich mit den poetiſchen eine viel größere Ausdehnung, ſo daß ſchon dieſer Umſtand allein das hier beobachtete Verhältniß rechtfertigen dürfte.

Die *Proſe* zerfällt wiederum in drei Abſchnitte, nämlich: 1. *Erzählende Proſe* mit den Unterabſchnitten a. Erzählungen aus dem Gebiete der Dichtung (Fabel, Parabel — Gleichniß — Paramythie, Allegorie, Mährchen) b. Erzählungen aus dem Gebiete der Dichtung und Wirklichkeit (Sage, Legende, Idylle; belehrende, gemüthliche, ſcherzhafte Erzählungen), c. Erzählungen aus dem Gebiete der Wirklichkeit (Charakterzüge, Perſonen, Begebenheiten). 2. *Beſchreibende Proſe*, mit den Unterabtheilungen a. Gegenſtände aus der Natur- und Erdkunde; b. Werke der Menſchen; c. Der Menſch (als Individuum; im geſellſchaftlichen Zuſtande; gegenüber der Natur), d. Vergleichungen. 3. *Die Proſe des Gedankens* mit den

Digitized by Google

Unterabtheilungen a. Sprüche und Erklärungen; b. Betrachtung, Abhandlung, Rede, c. Geſpräche. 4. Briefe.

Die poetiſche Abtheilung behandelt in drei Abſchnitten 1. Die Lyriſche Poeſie (Lieder, Oden und Hymnen, Elegien, Rundgeſang und Cantate, Senette, Volkslieder und allemanniſche Gedichte. 2. Die epiſche Poeſie (Fabeln, poetiſche Erzählungen, Balladen, Mähren oder Rhapſodien und Romanzen, Idyllen, beſchreibende Gedichte). 3. Die didaktiſche Poeſie (Lehrgedicht, Satyre, Räthſel, Epigramme und Sprüche).

Dem Ganzen folgt ein Anhang, welcher Geſchäftsaufſätze enthält, was wir an einem Buche für ſehr zweckmäßig halten, welches zum großen Theile ſolchen Knaben in die Hände gegeben werden ſoll, die aus den mittleren Schulen zu einem praktiſchen Beruf übergehen. Da der erſte Theil 428, der zweite 522 Nummern enthält, ſo iſt offenbar in beiden ein ſehr reichhaltiger Stoff zur Lektüre gegeben. Wie aus der gegebenen Ueberſicht erhellt, iſt für mannigfaltige Abwechslung des Inhalts vortrefflich geſorgt; aber wir werden die Umſicht des Herrn Verfaſſers auch darin lobend anerkennen, daß er auch eine Anzahl von Stücken aufgenommen hat, die den nämlichen Stoff oder verwandten Stoff darſtellen: durch die Vergleichung ſolcher Stücke gewinnt der Schüler oft bedeutend mehr, als wenn er ſtets zu neuen Gegenſtänden und Gedankenreihen geführt würde. Die Sammlung erhält auch dadurch einen unbeſtreitbaren Werth daß er bei ſeiner Auswahl auch immer darauf Rückſicht genommen hat, daß die Schüler ſchriftliche Arbeiten zu liefern haben. „Ich bin der Anſicht, ſagt der Herr Verfaſſer, daß ein Lehrbuch nicht blos bei den Stylgattungen, ſondern auch bei den Arten derſelben, fortſchreitend von einfacheren zu zuſammengeſetzteren von leichteren zu ſchwereren Stücken, Muſter zu ſchriftlichen Aufſätzen liefern müſſe, denn auf der Stufe, welche die untern Klaſſen unſerer Bezirksſchulen einnehmen, wird die ſchriftliche Darſtellung mehr in Nachahmung als in eigener Produktion beſtehen müſſen. Jener Mangel tritt vorzüglich bei der Beſchreibung hervor. Man findet in dieſer Hinſicht meiſtens nur ſolche Muſterſtücke, die nach Form und Inhalt über den Geſichtskreis der Schüler hinausgehen.“ Der Herr Verfaſſer hat ſich ſorgfältig bemüht, dieſen Uebelſtand zu vermeiden, was ſeine praktiſche Tüchtigkeit nicht weniger beurkundet, als der andere Umſtand, daß er nicht darnach getrachtet hat, viele ſchwere Stücke aufzunehmen, weil dadurch in der That dem Unterricht auf der Stufe, für welche das Buch beſtimmt iſt, nicht eben gedient iſt. „Was außer der Faſſungskraft des Schülers liegt, das muthe man ihm nicht zu. Oft glaubt man, ein Stück nach Inhalt und Form dem Verſtändniß des Schülers ganz erſchloſſen zu haben; aber hinterher zeigt es ſich bald, daß es Täuſchung war; er hat nur die Worte des Lehrers nachgeſprochen. Solche Täuſchung findet namentlich bei rhetoriſchen, blumenreichen Darſtellungen ſtatt, wobei ſich der Schüler gar leicht gewöhnt, ſich ſelbſt auch unverſtandener Floskeln zu bedienen, ohne zu wiſſen, was er ſagt. Bei weniger ſchweren Stücken freut ſich der Schüler, ihrer ganz Meiſter werden zu können; er gewinnt weil man in kürzerer Zeit eine größere An-

Digitized by Google

zahl durcharbeiten kann, auch eine Ueberſicht über ein größeres Gebiet und bahnt ſich eben dadurch wieder ſelbſt den Weg zu Schwererem."

Da das Buch zunächſt für ſchweizeriſche Anſtalten beſtimmt iſt, ſo hat der Verfaſſer mit Recht die ſchweizeriſchen Verhältniſſe, in ſoweit ſie in das Gebiet eines ſolchen Leſebuchs einſchlagen können, vorzugsweiſe berückſichtigt. Wenn dies ohne Zweifel den Werth des Buchs für die Schweiz erhöht, ſo wird daſſelbe dadurch für „deutſche" d. h. im Gebiet des deutſchen Bundes (oder ſoll man ſagen Reiches?) liegende Schulen nicht im Geringſten unpaſſend. Denn in allem Nationellen und im Menſchlichen iſt die Schweiz troß der politiſchen Trennung noch heut zu Tage eben ſo gut ein Theil des großen Ganzen, als vor 500 oder 800 Jahren, und der deutſche Knabe wird ohne Zweifel, wenn er die Großthaten der alten Schweizer liest, ganz anders bewegt werden, als wenn er von eben ſo großen Kämpfen der Italiener, Franzoſen oder Engländer hört; ja dem Süddeutſchen liegt die ſchweizeriſche Heldenzeit gewiß näher, als die jedenfalls ebenſo großartige Erhebung der Dithmarſchen, wenn auch dieſe zum deutſchen Bunde gehören.

Wir ſchließen mit einer Bemerkung die wir eigentlich hätten voranſchieben ſollen, mit der nämlich, daß die beiden angezeigten Leſebücher nur Theile eines größeren Ganzen ſein ſollen, nämlich eines „deutſchen Leſe- und Sprachbuchs". Jeder Abtheilung des Leſebuchs wird ein damit eng verbundenes Sprachbuch folgen, und das Ganze ein Commentar (für den Lehrer) beſchließen. Da der Herr Verfaſſer ſich über die noch zu erwartenden Theile nicht mehr ausſpricht, bleibt uns nichts übrig, als den Wunſch auszuſprechen, daß er uns die Frucht ſeiner Bemühungen bald vorlegen möge, weil das Leſebuch uns dafür zu bürgen ſcheint, daß auch Sprachbuch und Commentar von großer Brauchbarkeit ſein werden.

H. Kz.

2.

Franzöſiſche Chreſtomathie für Real- und gelehrte Schulen bearbeitet von Fr. Gruner. Erſter Curſus. 2. Auflage. 1848. Ebner und Seubert in Stuttgart. Preis fl. 1. 12 kr.

Es hat eine Zeit gegeben — und ſie liegt noch nicht weit hinter uns — da die Anſicht herrſchend war, die Realſchule ſei nur Vorbereitungsanſtalt für den nächſten äußeren Beruf ihrer Zöglinge, und ſie lehre insbeſondere die franzöſiſche Sprache blos deßhalb, weil dieſelbe im mündlichen und ſchriftlichen Verkehre nicht wohl entbehrt werden könne. Die Lehrbücher für dieſe Sprache waren dieſer Anſicht gemäß ſo eingerichtet, daß ſie in möglichſt kurzer Friſt zu einiger Parlierkunſt führten, ſich hübſch auf der Oberfläche hielten und dem Schüler das Eindringen in die tieferen Schachten der Sprachwiſſenſchaft erſparten. Ihr Inhalt war meiſt eine Sammlung

Digitized by Google

von Anekdoten, inhaltleeren Geſprächen u. dgl., worin überall vergeblich nach einer leitenden Idee geſucht wurde. Aus dem reichen Schatze der franzöſiſchen Literatur ſchien nur das Witzige und Pikante für ein Leſebuch geeignet zu ſein, und man überſah gänzlich, daß gerade ſolcher Lehrſtoff die jungen Schüler veranlaßte, ihre Aufmerkſamkeit von der Sprache und ihren Formen abzulenken und ſich zu begnügen, wenn ihre müßige Neugierde Befriedigung fand. — Dieſem Uebelſtande iſt es großen Theils zuzuſchreiben, daß der Unterricht im Franzöſiſchen bisher eine ſo armſelige Ausbeute für Geiſt und Herz gewährte.

Seitdem Dr. Mager ſein verdienſtliches Wirken auf dem Gebiet der Bürger- (Real-) Schule begonnen und namentlich auch treffliche franzöſiſche Lehrbücher herausgegeben hat, iſt in dieſer Hinſicht viel geſchehen. In den Jahren 1845 und 46 beſchäftigte ſich die allgemeine Reallehrerverſammlung Württembergs mit der Frage über die Bearbeitung eines franzöſiſchen Leſebuchs und ertheilte einem aus ihrer Mitte erwählten Ausſchuß den Auftrag, einen Entwurf auszuarbeiten, nach welchem eine dem geſammten Bedürfniſſe der Realſchule entſprechende Chreſtomathie angefertigt werden könnte. So entſtand ein Werk in 2 Curſen, wovon der 1. für Schüler bis zum 14. Jahre beſtimmt, von Herrn Gruner, der 2. für Vorgerücktere von Herrn Dr. Wildermuth ausgearbeitet worden iſt.

Die Beſprechung des 1. Curſus, der 1847 in erſter und 1848 in zweiter Auflage erſchien, iſt der Zweck dieſer Zeilen.

Geleitet von dem Gedanken, daß das Erlernen der franzöſiſchen Sprache den Realſchülern wo möglich eben ſoviel geiſtige Ausbeute gewähren ſoll, als das Studium der klaſſiſchen Sprachen dem lateiniſchen Schüler verſchafft, ſtellte ſich der Verfaſſer die Aufgabe, ein Leſebuch anzufertigen, das 1) ein möglichſt vollſtändiges Bild aller franzöſiſchen Sprachformen und 2) durch ſeinen Inhalt eine gediegene, geiſtbildende Nahrung darbiete. Faſſen wir nun die Chreſtomathie genauer ins Auge und ſehen wir zu, ob der angegebene Doppelzweck vermittelſt derſelben erreicht werden kann.

Der Inhalt des vor uns liegenden 1. Curſus zerfällt in folgende drei Abtheilungen:

I. Abtheilung:

1. Bilder aus der ſittlichen Welt (46 Nr.)
2. Briefe (19 Nr.)
3. Poetiſche Stücke (20 Nr.)

II. Abtheilung:

Geſchichte in 39 größeren Abſchnitten von Nimrod bis Mark Aurel.

III. Abtheilung:

Bilder aus der Naturwelt.

1. Natur- und Völkerleben (24 Nr.)
2. Naturerzeugniſſe (35 Nr.)
3. Naturkräfte und Naturprodukte in ihrer Anwendung (12 Nr.)

Was nun die einzelnen Abtheilungen betrifft, ſo erſcheint es als ſehr zweckmäßig, daß die Reihe der Leſeſtücke mit ſolchen beginnt, welche von

Digitized by Google

den Franzoſen ſelbſt um ihres anſprechenden Inhalts willen aus dem Deutſchen in ihre Sprache überſetzt wurden; denn ſie ſind eben darum für unſre Schüler um ſo leichter zu übertragen. Es iſt gewiß als ein entſchiedener Vorzug zu ſchätzen, daß die Zahl der eigentlichen Anekdoten nicht nur an ſich ſehr klein (im Ganzen ſind ihrer etwa ein Duzend), ſondern auch gut gewählt iſt. Bei weitem der größte Theil der 46 Numern der 1. Abtheilung enthält Stücke, die in jeder Hinſicht geeignet ſind, das ſittliche Gefühl zu veredeln und zu ſtärken, und durch gehaltvolle, nachahmungswürdige Züge aus der Wirklichkeit den Sinn für das Schöne und Gute dem Schüler einzupflanzen. Beſonders anziehend ſind folgende Nummern: 37. Der kleine Mathematiker (I. B. Péan), 38. Geſchichte eines Goldſtücks (Comtesse de Lucy, Mad. Guizot) 42. Medor und die dankbaren Kinder (Comtesse de Lucy), 44. Mozart's Jugend (Courrier de la jeunesse), 45. die weiße Maus (Dublaix) und 46. Scènes morales (Ch. Laurent) in Geſprächform. Uebrigens eignen ſich die meiſten der genannten Stücke ebenfalls zur Uebung im Konverſationsſtyle. Hätten wir eine Entſcheidung in Beziehung auf die Wahl dieſer Stücke, ſo würden wir nur etwa für Weglaſſung von Nr. 24 Philipp III. und Nr. 41 Schulerinnerungen von Marmontel ſtimmen. Erſteres wird dem unbefangenen Schüler ein pſychologiſches Räthſel bleiben, deſſen Löſung überdieß vor einem gewiſſen Alter ungeeignet ſein dürfte, — letzteres ſcheint zu fragmentariſch, zu wenig in ſich abgerundet, ſo daß es — zumal da ſein Inhalt der Vorſtellungsweiſe deutſcher Zuſtände ziemlich fern ſteht, — dem Schüler nicht durchſichtig und klar genug werden dürfte.

Der 2. Abſchnitt der 1. Abtheilung enthält Briefe. Hier hätten wir gern eine größere Anzahl ſolcher Briefe gefunden, wie die unter Nr. 1. 2 und 3. — Die Beſchreibung des Louvre, des Hôtel des invalides, der Kirche Notre-Dame, des Panthéon, des Schloſſes St. Cloud, des botaniſchen Gartens und des Palais royal iſt an ſich gewiß für die deutſche Jugend intereſſant, und wir möchten dieſe Gegenſtände nicht nur in der Chreſtomathie nicht vermiſſen, ſondern ſie eher ausführlicher aufgenommen ſehen: aber lieber wäre es uns geweſen, wenn ſie ihre Stelle in „Abthlg. III. 1. Natur- und Völkerleben" gefunden hätten. Dadurch wäre es möglich geworden, aus den reichhaltigen, neueren Sammlungen franzöſiſcher lettres familières eine paſſende Auswahl anziehender Nummern aufzunehmen, an welchen die Schüler in der Regel eine um ſo größere Freude gewinnen, je mehr der Inhalt ihrer Begriffsſphäre angehört. Wenn übrigens überhaupt bei der Wahl der Briefe der älteren Zeitperiode der Vorzug gegeben werden wollte, ſo iſt die Art, wie dieſelbe getroffen wurde, nur eine glückliche zu nennen. Vorzüglich anſprechend iſt Nr. 17 das Fernrohr von St. Germain (Lettre de Mad. de Maintenon).

An poetiſchen Stücken enthält die Chreſtomathie als 3. Abſchnitt der I. Abthlg. 20 Nummern von Berquin, Florian und Lafontaine bis Chênedollé, Victor Hugo und Lamartine. Im Ganzen zeigt ſich hier, ſowohl in Abſicht auf Zahl, als auf Auswahl eine eben ſo ſichere als glückliche Hand. So namentlich in Nr. 4. Der Diamant von Emile Pagès,

Digitized by Google

worin Form und Inhalt ſich gleich ſehr empfehlen; ebenſo in Nr. 5. Die Früchte des Fleißes, von demſelben Verfaſſer. Kein Schüler wird wohl Nr. 6. „Die 10 Franken Alfreds von Guérin Léon, und Nr. 19 Victor Hugo's: Für die Armen" ohne innige Theilnahme leſen. Einen würdigen Schluß macht Lamartine's liebliche: „Kindliche Hymne", in welcher wir nur den Anfang des drittletzten Verſes: Donne une famille nombreuse au père etc. in dem Munde eines betenden Kindes nicht eben kindlich finden.

Die II. oder hiſtoriſche Abtheilung umfaßt 39 längere Abſchnitte, von denen jeder für ſich ein ziemlich abgerundetes Ganze bildet, und die unter ſich in einem, wenn auch nicht ſtreng lückenloſen Zuſammenhang ſtehen. Die griechiſche Geſchichte iſt hauptſächlich dem gegenwärtig beliebten Kinderſchriftſteller Lamé Fleury, ferner dem klaſſiſchen Werke Barthélemy's: Voyage du jeune Anacharsis etc. und des älteren Grafen Ségur's für die Jugend bearbeitetem Abrégé de l'histoire universelle etc. entnommen. Für die römiſche Geſchichte iſt gleichfalls Ségur, dann der hiſtoriſche Altmeiſter Rollin und außerdem bei einzelnen Nummern auch Alexandre Dumas und ſelbſt Napoléon (Julius Cäſars Kriegsthaten) benützt worden.

Dieſer hiſtoriſche Theil ſcheint uns für den Unterricht den überwiegenden Werth zu haben. Denn ſtatt der fragmentariſchen Züge, wie ſie ſich in ſo vielen franzöſiſchen Leſebüchern, oft ſogar ohne chronologiſche Zuſammenſtellung vorfinden, iſt hier eine überſichtliche Reihe der merkwürdigſten Begebenheiten aus der alten Geſchichte gegeben, die bei der Ausführlichkeit ihrer Behandlung und bei der leicht faßlichen, anziehenden Sprache, in welche die meiſten derſelben eingekleidet ſind, gewiß nicht blos in ſprachlicher Hinſicht ihren Zweck erfüllen, ſondern dem Schüler auch eine geſunde, geiſtige Speiſe bieten, wie ſie ein Quodlibet von Anekdoten und beißenden oder faſelnden traits d'esprit nimmermehr zu geben im Stande iſt.

Wie ſich dieſe Chreſtomathie durch ihren hiſtoriſchen Theil am weſentlichſten von ähnlichen Büchern unterſcheidet, ſo verdankt ſie demſelben auch nach unſrer lebendigen Ueberzeugung vorzugsweiſe ihre weite Verbreitung.

Die III. Abtheilung hat die Ueberſchrift: Bilder aus der Naturwelt, und umfaßt im Ganzen 71 Leſeſtücke nach folgender Eintheilung:

1. Natur- und Völkerleben (24 Nummern).
2. Naturerzeugniſſe (35 Nr.)
3. Naturkräfte und Naturprodukte in ihrer Anwendung (12 Nr.)

Auch hier iſt die geſchickte und gute Wahl anzuerkennen. Wir begegnen lauter Namen von reinem Klang: Fénélon, J. J. Rousseau, Bernardin de St. Pierre, Mad. de Staël, Saussure, Buffon, Cuvier, Maccarthy, Chateaubriand, X. Marmier, Duméril, Lacépède, Brard, Hollard, Arago, Lamartine etc. etc.

Es ſcheint uns keine leichte Aufgabe zu ſein, aus einem ſo reichen Schatze von Trefflichem das auszuwählen, was ſowohl in ſprachlicher als ſachlicher Hinſicht ſich für die Schule eignet. Beſonders paſſend finden wir die 24 erſten Numern dieſer III. Abthlg.; denn Stücke, wie Mad. de Staël's Beſchreibung des Veſuvs und Pompeji's, Lamartine's Wanderung um den

Digitized by Google

Libanon, Kotzebue's O-Tahiti, X. Marmier's Isländiſche Bilder, Chateaubriand's Bären- und Biſamjagd, deſſen Fall des Niagara, Maccarthy's Gaſtfreundſchaft der Araber und deſſen: Die Kaffern; Le Vaillant's Löwenjagd in Südafrika ꝛc. ꝛc. können unmöglich ohne Intereſſe und Nutzen geleſen werden. Weniger allgemein möchten vielleicht einzelne der 35 Leſeſtücke unter der Unterſchrift: „Naturerzeugniſſe“ anſprechen, z. B. Hollard's Cetaceen, Charles Lucien Bonaparte's Lebensweiſe der wilden Truthühner; der Eintagsfliegen aus dem Courrier de la Jeunesse, die Gräſer und die kryptogamiſchen Gewächſe von Hollard u. ſ. w.

Den Schluß bilden 12 Abhandlungen über:

„Naturkräfte und Naturprodukte in ihrer Anwendung.“

Was hier über Waſſer, Eis, Luft, Schall, Wärme, Dampf, über Steinkohlen, Glas, Licht, Leuchtthürme u. ſ. w. geſagt iſt, beurkundet die Meiſterſchaft vieler franzöſiſchen Gelehrten in der Kunſt, wiſſenſchaftliche Gegenſtände gemeinfaßlich darzuſtellen. Gleichwohl werden nur wenige dieſer Nummern, wie etwa Nr. 8 der Pariſer Lumpenſammler aus Brard's Maître Pierre, von 12- bis 14jährigen Knaben ohne Schwierigkeit geleſen werden können; da bei aller Popularität der Darſtellung eben doch — außer den techniſchen Bemerkungen — Manches zur Sprache kommt, was über den Horizont ſolcher Schüler geht, z. B. die Geſetze über Lichtſtärke u. dgl. Es möchte ſich hier fragen laſſen, ob es nicht zweckmäßiger geweſen wäre, in den für die niedere Realſchule beſtimmten Curſus ſtatt wiſſenſchaftlicher Abhandlungen lieber leichter faßliche Gegenſtände, als Reiſebeſchreibungen, intereſſante Dialogen u. dgl. aufzunehmen, wie ſie z. B. Vinet in ſeinem trefflichen Buche 1. Thl. in ſo gediegener Auswahl gibt. Auch wäre es — in Betracht der großen Mehrheit derjenigen Schüler, welchen es nicht vergönnt ſein wird, auch den 2. Curs dieſer Chreſtomathie leſen zu können, — gewiß ſehr am Platze geweſen, wenn in den 1. Curs noch Einiges über mittlere, neue und neueſte Geſchichte hätte aufgenommen werden wollen. Indeſſen bietet dieſer 1. Curs eine ſo reichhaltige Auswahl des Zweckmäßigen und Guten dar, daß auch dann kein Mangel an Stoff eintreten wird, wenn manche der letzt genannten Gegenſtände überſchlagen werden ſollten. Wenn aus dem bisher Geſagten zur Genüge hervorgeht, wieviel richtigen Takt und umfaſſende Kenntniß der franzöſiſchen Literatur der Verfaſſer bei der Auswahl ſeines Stoffes an den Tag gelegt hat, ſo treten dieſe Eigenſchaften, verbunden mit einer gediegenen grammatiſchen Durchbildung, bei Betrachtung der dem Werke beigegebenen zahlreichen ſprachlichen und ſachlichen Bemerkungen in einem um ſo helleren Lichte hervor, da ſie in weit höherem Grade, als jener glücklich ausgewählte Stoff des Verfaſſers ſelbſt eigene Arbeit ſind.

Der Verfaſſer ſpricht hinſichtlich dieſer Bemerkungen die Erwartung aus, daß man einſehen werde, wie ſchwer es ſei, die oft einander entgegenſtehenden Anſichten über die Art und Ausdehnung ſolcher Noten zu befriedigen. Es liegt in der Natur der Umſtände, daß dabei dem einen Lehrer trefflich ſcheint, was ein anderer ungenügend findet, daß der Eine für eine Aus-

Digitized by Google

führlichkeit dankbar iſt, die ein Anderer für zu weit getrieben hält. — Die vortrefflichſten Noten werden übrigens nach unſerer Erfahrung erſt unter der Behandlung eines tüchtigen Lehrers den beabſichtigten Nutzen ſtiften, da im Allgemeinen angenommen werden darf, daß Schüler der betreffenden Altersſtufe ohne beſondere Anleitung keinen richtigen Gebrauch von denſelben machen. Dieſe Vorausſetzung iſt denn auch uns bei Beurtheilung dieſer mit ſichtbarem Fleiße ausgearbeiteten Noten maßgebend geweſen, und in dieſer Hinſicht machen wir es uns zur Pflicht, einzelne Wünſche und Anſichten auszuſprechen, hauptſächlich weil wir das treffliche Buch auch in dieſem Theile je mehr und mehr vollkommen ſehen möchten.

Bei der I. Abthlg., d. h. bis pag. 98 ſtehen die Noten unter dem Text und ſind vorzugsweiſe ſprachlicher Natur. Von der II. Abthlg. an ſind dieſelben in einem beſonderen Anhang zuſammengeſtellt.

Daß in der I. Abthlg. ſämmtliche Infinitifs der unregelmäßigen Verbes angegeben ſind, iſt ganz in der Ordnung; doch ſollte des Guten auch nicht zuviel gethan und ein und daſſelbe Verb, zumal bei gleichen grammatiſchen Formen, nicht wiederholt aufgeführt werden. So ſteht z. B. appartenir pag. 3, Nr. 11; ferner pag. 4 Nr. 16, und pag. 7 Nr. 3. — Ebenſo finden ſich innerhalb dieſer engen Grenze die Verbes: mettre, dire, rire, voir etc. wiederholt angegeben. Hier möchten wir dem verehrten Verfaſſer die Frage zur Beherzigung vorlegen, ob er ſich nicht mit unſerer Anſicht vereinigen könnte, die dahin geht, bei dieſen Noten das Gleichartige und Verwandte mehr zuſammen zu ſtellen, damit namentlich manche in verſchiedenen Bedeutungen gebräuchliche Verbes überſichtlicher erſcheinen würden. Es iſt dies zwar inſofern bei einzelnen Noten der I. Abthlg. bereits geſchehen, (z. B. pag. 5, Note 7; — pag. 7, N. 7; — pag. 8, N. 7, 8 u. ſ. w.) als mehrere analoge Fälle nach einander aufgezählt ſind; allein dieſe Fälle beziehen ſich nicht auf ſpecielle Stellen des Buches und erſtrecken ſich namentlich nicht auf das in dieſer Hinſicht ſo wichtige Verb. Um an einem Beiſpiele zu zeigen, wie wir uns dieſe Zuſammenſtellung denken, wählen wir das Verb mettre; daſſelbe kommt auf den 6—7 erſten Seiten etwa 10—12 mal im Texte vor und iſt dabei 9 mal in den Noten aufgeführt. Wir würden nun bei ſeinem erſten Vorkommen ſämmtliche im Buche ſich findende Bedeutungen deſſelben nach einander aufführen, z. B. 1. mettre, 2. mettre dans la poche, 3. mettre le couvert, 4. mettre en pièces, 5. mettre d'accord, 6. se mettre à faire qlch., 7. se mettre en campagne, 8. se mettre en peine, 9. mettre qlch. au jour u. ſ. w. und bei jedem ſpäteren Falle auf dieſe Stelle zurückweiſen. Dadurch kämen die verſchiedenen Bedeutungen deſſelben Wortes dem Schüler jedesmal aufs Neue überſichtlich vor Augen, und würden ſich ihm gewiß nachhaltiger einprägen, als wenn dieſelben auf vielen Seiten des Buches zerſtreut vorkommen. Würde bei dieſer Zuſammenſtellung hinter jeder einzelnen Bedeutung diejenige Stelle angegeben, wo ſich dieſelbe im Texte befindet, ſo wäre für manchen ſtrebſamen Schüler und wohl auch für manchen Lehrer eine weitere Gelegenheit zur vortheilhaften Benützung dieſer Noten gegeben.

Digitized by Google

Im Einzelnen erlauben wir uns, darauf aufmerkſam zu machen, daß z. B. se mettre à piocher ſchon im erſten Leſeſtücke auf der 4. Linie des Textes ſich findet, während dieſe Bedeutung des Wortes erſt im 4. Leſeſtück, Note 6 erklärt iſt. — Ferner vermiſſen wir ungern manche Bemerkungen, namentlich ſolche, deren Auffindung im Wörterbuch dem Anfänger nicht leicht iſt; z. B. im 4. Leſeſtück: il se peut; dann das ſchon auf der erſten Seite vorkommende c'est . . . . que . . . wenn es anzeigt, daß auf irgend ein Wort ein beſonderer Nachdruck gelegt werden ſoll; — ebenſo hätten wir neben près de mourir . . . gerne gefunden prêt à partir (pag. 3 Note 1) u. ſ. w.

Ueber die Ausdehnung und den Umfang mancher Noten ließe ſich wohl auch etwas ſagen. Man könnte z. B. die nahezu erſchöpfenden Abhandlungen über den Gebrauch des Relatif und Défini pag. 312, über die Stellung des Adjectif pag. 316, über den Subjonctif pag. 319 u. ſ. w. oder auch die Aufzählung ſämmtlicher Könige Roms u. dgl. als zu weit ausgedehnt anſehen. Allein es darf nicht überſehen werden, daß eine ſolche Ausführlichkeit, zumal bei grammatiſch ſchwierigen Fällen für manche Lehrer gewiß von hohem Werthe iſt. —

Nach dieſen Bemerkungen gereicht es uns zur wahren Freude, unſre volle Anerkennung über den Fleiß und das Geſchick auszuſprechen, wovon dieſe Noten Kunde geben. Die vorliegende 2. Ausgabe iſt um mehr als 100 neue — vorzugsweiſe ſachliche — vermehrt, und eine nicht unbedeutende Zahl der früheren iſt zum Theil ſehr beträchtlich erweitert worden. Es iſt ein reicher Schatz von grammatiſchen und realen Notizen darin niedergelegt, und gewiß werden viele Lehrer, welchen umfaſſende literariſche Hülfsmittel nicht ſo leicht zu Gebot ſtehen, dem Verfaſſer von Herzen dankbar ſein für das Gegebene.

So ſcheiden wir mit Achtung von dem Verfaſſer und mit dem Wunſche daß ſein treffliches Buch je mehr und mehr in ſeinem Werthe anerkannt und in immer weiteren Kreiſen verbreitet werden möchte. Geht demſelben ein ebenſo tüchtiges Elementarbuch voraus und eine gründliche Schulgrammatik nebſt einem methodiſch gearbeiteten Compoſitionsbuch zur Seite, ſo wird die Erfahrung bald zeigen, daß die neueren Sprachen bei zweckmäßig eingerichteten Hülfsmitteln bei weitem erfreulichere Reſultate erzielen können, als dies bisher bei der mangelhafteren Beſchaffenheit vieler franzöſiſchen Lehrbücher der Fall war; wenn auch immerhin den klaſſiſchen Sprachen noch ein Vorzug eingeräumt bleiben muß.

Die Verlagshandlung hat auch hier durch gutes Papier und einen klaren, deutlichen Druck ihre bekannte Ehrenhaftigkeit bethätigt.

Y.

Digitized by Google

3.

Bilderſaal der Weltliteratur. Aus dem Literaturſchatz der Morgenländer (Inder, Chineſen, Hebräer, Araber, Perſer, Türken), — der Alten (Hellenen und Römer) — der Romanen (Provenzalen, Italiener, Spanier, Portugieſen, Franzoſen), — der Germanen (Engländer, Deutſchen, Niederländer, Isländer, Schweden, Dänen), — der Slaven (Böhmen, Serben, Polen, Ruſſen), — der Magyaren und der Neugriechen ausgewählt, ſyſtematiſch geordnet von der älteſten bis auf die neueſte Zeit fortgeführt, mit Anmerkungen und einem literarhiſtoriſchen Katalog verſehen und herausgegeben von Dr. Johannes Scherr. Stuttgart, Ad. Bechers Verlag. 1848. 78 enggedruckte Bogen gr. 8. (Preis 6 fl.)

Zwar keine Anthologie, kein Schulbuch, ſondern ein umfaſſendes Bild von dem dichteriſchen Schaffen der Menſchheit; aber eben darum ein Buch — für die Jugend. Die Reichhaltigkeit dieſer Sammlung iſt wirklich überraſchend. Die Bilderpracht und der Tiefſinn des Orients, die Plaſtik und Weisheit der alten Griechen und Römer, die heiße Leidenſchaft und die lodernde Phantaſie der Romanen, die Geiſteshoheit, Kraft und Innigkeit der Germanen, die melodienreiche Schwermuth der Slaven — dies Alles zieht in unſterblichen Geſängen und Gemälden an uns vorüber, und wie es mit hoher Achtung vor der unerſchöpflichen Kraft der Dichtung erfüllt, ſo ermuthigt dieſes in einen Rahmen gefaßte Geſammtbild auch, das Große in der Geſchichte der Menſchheit zu umfaſſen. Kein noch ſo lebendiger Vortrag über allgemeine Literaturgeſchichte oder ſpecieller über Geſchichte der Poeſie kann der Jugend den Reichthum von Kenntniſſen und den Eindruck des vielgeſtaltigen Schönen geben, welchen das Leſen dieſer Sammlung bietet. Es iſt deßhalb, wo nicht jedem Jüngling (und jeder Jungfrau, die nach höherer Bildung ſtrebt), doch jeder Schule zu wünſchen, daß ſie dieſes Buch beſitze, um ſich allmählich mit ſeinem ganzen Inhalt vertraut machen zu können.

Der Auswahl liegt die Eintheilung der Poeſie in die drei ſtrengeren Gattungen Epos, Lyrik und Drama zu Grund. Daneben iſt die didaktiſche und erzählende Poeſie gleichfalls berückſichtigt, nur Roman und Novelle ſind ausgeſchloſſen, wie ſich von ſelbſt verſteht. Die Dichter treten in der chronologiſchen Reihenfolge, nur bei der indiſchen, der antiken und deutſchen Dichtung nach den Gattungen geſchieden auf und eine literarhiſtoriſche Einleitung vor jeder Nation — was der Herausgeber in beſcheidener Weiſe „Katalog“ nennt — gibt das Verſtändniß von dem innern Zuſammenhang der geſammten Poeſie eines Volkes und von ihrer Entwicklung. Die Aus-

Digitized by Google

wahl iſt größtentheils ſehr gelungen und nach den beſten deutſchen Ueberſetzungen getroffen. Die letzteren ſind die eigentlichen Quellen des Herausgebers und er ſagt mit Recht, daß ein Werk wie das vorliegende nur in Deutſchland möglich ſei. Nur die deutſche Sprache hat in ihrer Biegſamkeit ſich in alle Formen aller Zeiten und Völker gefügt und die phantaſtiſchen wie die ſtrengſten Gebilde des poetiſchen Genies getreu wiedergegeben. Inſofern iſt das Buch zugleich ein ſprechendes Beiſpiel von der Bildſamkeit der deutſchen Sprache ſelbſt und eine reiche Muſterſammlung für den Nachahmungstrieb. Dabei liegt in der Natur der Sache, daß die *deutſche Poeſie* nach ihren drei Perioden am reichſten vertreten iſt (452 Seiten von 1228), und dieſer Theil kann zugleich als eine treffliche Auswahl bei dem Unterricht in der deutſchen Literaturgeſchichte zu Grund gelegt werden.

Gl.

4.

Neuhochdeutſche Grammatik von K. A. Hahn. Erſte Abthlg., Lehre von den Buchſtaben und Endungen. Frankfurt a. M. Brönner. 1849.

Der durch ſeine Arbeiten über die mittelhochdeutſche Sprache rühmlichſt bekannte Verfaſſer unternimmt es, eine *ſchulmäßige* deutſche Grammatik in der Art der J. *Grimm*'ſchen, jedoch nicht einen bloßen Auszug aus dieſer zu liefern, ſondern eine auf ſelbſtſtändige Forſchungen gegründete hiſtoriſche Sprachlehre. Es ſieht nun zwar auf den erſten Anblick aus, als ob auch dieſes Werk hie und da in eine zu weit gehende hiſtoriſche Entwicklung und Vergleichung ſich verlaufen werde, allein wenn man bedenkt daß der Verf. auf 150 Seiten nicht nur die Lautlehre, ſondern bereits die ganze Flexionslehre (Declination und Conjugation) im Weſentlichen vollſtändig gegeben hat, ſo iſt eine gedrängte Behandlung des Ganzen zu erwarten. Natürlich ſetzt der Verfaſſer den Gebrauch ſeiner „mittelhochdeutſchen Grammatik" voraus, doch geht die Entwicklung auch in dieſem Werke, das ein ſehr brauchbares Lehrbuch zu werden verſpricht, immer von den älteſten Formen aus. Wir behalten uns vor, ſpäter über das Ganze ausführlich zu berichten.

Gl.

Digitized by Google

III. Berichte.

Verhandlungen der württembergiſchen Landſtände über die Schulfrage.

(Sitzung vom 27. Januar d. J.)

(Schluß.)

Scherr: Ich unterſtütze vollkommen den Antrag des Herrn Abgeordneten des Bezirks Reutlingen, und erlaube mir, an das von ihm Geäußerte nur einige kurze Bemerkungen über das Volksſchulweſen anzuknüpfen, welche in eine Anfrage an den Herrn Vorſtand des Departements des Kultus auslaufen ſollen. Meine Herren, unter den Verſprochenſchaften, denn ſo hat bekanntlich Franz Raveaux jenes viel mißbrauchte Wort verdeutſcht, unter den Verſprochenſchaften, welche im vergangenen Frühjahre dem deutſchen Volke gemacht wurden, ſtand die Reform des Volksſchulweſens mit obenan. Das bisherige Syſtem des Volksſchulweſens und der Volksſchulbildung überhaupt war das nämliche, wie das überall im Staate herrſchende. Es war — läugne das, wer es läugnen kann — das Syſtem der Verknechtung, es war das Syſtem des Servilismus, vermöge deſſen ſelbſt das die Baſis unſeres Volksunterrichts bildende Chriſtenthum, welches doch ſeiner urſprünglichen Natur nach eine Lehre der Freiheit und Gleichheit iſt, in eine Lehre knechtiſcher Unterwürfigkeit und ſeufzender Zerknirſchung verkehrt wurde. Duck' dich und ſchweig'! das war, wie in der Politik, ſo auch in der Pädagogik, der leitende Grundſatz. Der Umſchwung der öffentlichen Meinung, welcher im letzten Frühjahre ſtattfand, warf, wie andere ähnliche, ſo auch dieſen ſchmählichen Grundſatz über den Haufen. Man lernte einſehen, daß, wenn der Mann für die Grundſätze der Freiheit, der Gerechtigkeit und Wahrheit einſtehen ſoll, dieſe Grundſätze ſchon in die Seele des Kindes gepflanzt werden müſſen. Geleitet von dieſer Anſicht hat ſich das deutſche Volk in öffentlichen Aeußerungen aller Art dahin ausgeſprochen, daß eine Schulreform und zwar eine radikale eintreten müſſe. Auch in Württemberg gewann dieſe Anſicht Grund und Boden und ſie machte ſich beſonders geltend bei Gelegenheit der öffentlichen Erörterung der Frage, ob die Schule von der Kirche zu trennen ſei oder nicht. Ich habe den ganzen Sommer her den Gang dieſer Sache mit Aufmerkſamkeit verfolgt und habe gefunden,

Digitized by Google

daß ſich die Wünſche des Volkes und eines großen Theiles des Lehrerſtandes in Beziehung auf die Schulreform hauptſächlich in nachgenannter Richtung ausgeſprochen haben. — Ich bemerke dawiſchen hinein, daß ſich dieſe Wünſche auch in drei Eingaben vorfinden, welche an die Kammer der Abgeordneten gerichtet worden ſind, nämlich in einer Eingabe von 30 Volksſchullehrern aus den Dekanats-Bezirken Schorndorf, Welzheim, Waiblingen und Backnang, ferner in einer Petition von Volksſchullehrern aus der Diözeſe Heidenheim, und endlich in einer Petition des Volksvereines in Stuttgart. — Allen dieſen öffentlichen Aeußerungen zufolge ſoll in Zukunft Zweck und Aufgabe der Volksſchule ſein, die Schüler auf ſittlicher Baſis zu freien Staatsbürgern zu erziehen. Um dieſen Zweck zu erreichen, ſind hauptſächlich folgende Mittel vorgeſchlagen worden:

1) Reform der Schullehrer-Seminarien.
2) Gymnaſtiſche und militäriſche Vorbildung des künftigen Bürgers für den Waffendienſt.
3) Fortbildungsunterricht bis zum 18. Jahre. Gegenſtand dieſes Unterrichtes ſoll neben der Feſthaltung und Erweiterung des früher in der Schule Erlernten insbeſondere die Unterweiſung in den Rechten und Pflichten des Gemeinde- und Staatsbürgers, ſo wie die Erklärung der deutſchen und der Landesverfaſſung ſein.
4) Aufhebung der ſpeziell kirchlichen Aufſicht über die Schule und Erſetzung dieſer Aufſicht durch Einführung von Gemeinde- und Bezirks-Schulräthen, welche der Oberleitung einer zu beſtellenden Oberſchulbehörde unterſtellt werden. — Dieſe Forderung iſt durch den §. 23. der deutſchen Grundrechte ſchon erfüllt. —

Ich könnte bei dieſer Gelegenheit eine Kritik der bisherigen Einwirkung der Kirche auf die Schule einflechten; allein meine Beſcheidenheit verbietet mir dies. Da aber vorhin von den ſegensreichen Wirkungen des Bundes zwiſchen Kirche und Schule geſprochen worden iſt, ſo kann ich die Frage nicht unterdrücken, ob auch die Peſt des Pietismus und des Afterglaubens, wie ſie in Württemberg oben und unten, hüben und drüben graſſirt unter dieſe ſegensreichen Wirkungen gezählt werden ſoll?

5) Einführung eines paſſenden Volksſchulleſebuches, das namentlich Vaterlandskunde, dann auch Techniſches und Gewerbliches enthielte.
6) Trennung des Meßnereidienſtes vom Schuldienſte. —

Dieſe Trennung wird auf die Stellung der Volksſchullehrer einen mächtigen und höchſt wohlthätigen Einfluß üben.

7) Aufhebung des Schulgeldes, Verbeſſerung der Beſoldungsverhältniſſe der Volksſchullehrer und Bezahlung derſelben aus der Staatskaſſe.

Indem ich dieſe Punkte hier zur Sprache bringe, ergreife ich die Gelegenheit, um den anweſenden Herrn Vorſtand des Kultminiſteriums zu fragen, ob dieſe Wünſche und Anſichten bei der beabſichtigten Reorganiſation des Volksſchulweſens in unſerem Lande Berückſichtigung finden werden oder nicht? Ich höre immer, es ſei ein neues Schulreglement im Werke, es ſei ſogar ſchon fertig, ja ſchon gedruckt; allein etwas Beſtimmtes konnten ich

und Andere, welche ſich für die Sache intereſſiren, nicht erfahren. Daher möchte ich den Herrn Vorſtand des Kultminiſteriums um geneigte Auskunft bitten. Ich füge übrigens noch bei, daß öffentlichen Nachrichten zufolge in anderen deutſchen Ländern dieſer hochwichtige Gegenſtand ſchon zur Berathung und theilweiſe auch ſchon zur Erledigung gekommen iſt, wie denn z. B. im Reiche Gotha die Landſtände Betreffs der Reorganiſation der Volksſchule in den letzten Tagen beſchloſſen haben, daß die geringſte Jahresbeſoldung eines Volksſchullehrers auf 200 Thaler, alſo 350 fl., feſtgeſetzt, daß die Naturalbezüge und Accidenzien der Schullehrer fixirt, und daß dieſelben der niedern Kirchendienſte enthoben werden ſollen.

Oberregierungsrath Schmidlin: Auf die Anfrage des Herrn Abgeordneten habe ich zu erwidern, daß die von ihm ſpeziell hervorgehobenen Beziehungen bei der Berathung über die Reviſion unſeres Volksſchulgeſetzes allerdings in Erwägung kommen werden. Ob ihnen in dem von dem Herrn Abgeordneten bezeichneten Umfange Folge gegeben werden wird, iſt freilich noch die Frage; aber in Erwägung kommen ſie jedenfalls, und Einzelnes ſcheint mir auch auf den erſten Anblick ganz beachtenswerth zu ſein. In welchem Stande ſich die Reviſion des Volksſchulgeſetzes befindet, hätte der Herr Abgeordnete wahrſcheinlich von dem Einen oder dem Andern ſeiner Herren Collegen leicht erfahren können; indeſſen kann auch ich es ihm ſagen. Die Organiſations-Commiſſion hat zwei Referenten über dieſe Angelegenheit beſtellt; dieſe haben ihre Anſichten abgegeben und einen Entwurf verfaßt, der nun auch gedruckt iſt. So viel ich weiß, wird nur der Zeitpunkt erwartet, wann die Referenten jener Commiſſion, welche zugleich Mitglieder dieſer Verſammlung ſind, der Berathung des Entwurfes im Collegium anwohnen können. Was die Beſoldungs-Angelegenheit der Schullehrer betrifft, welche von dem Herrn Abgeordneten zuletzt berührt worden iſt, ſo wird ſie bei jenen Berathungen allerdings auch zur Erörterung kommen. Wenn in Gotha neuere Beſtimmungen in dieſer Beziehung beſchloſſen und etwa auch ausgeführt worden ſind — welches Letztere ich aber dahingeſtellt ſein laſſe — ſo fragt es ſich, ob die Finanzverhältniſſe unſeres Landes zur Zeit ganz daſſelbe geſtatten. Der vorliegende Etat liefert einen Beweis dafür, daß die Regierung von ſelbſt nach Zulaſſung der Verhältniſſe und nach Maßgabe der zu Gebot ſtehenden Mittel hierauf Bedacht genommen hat.

Scherr: Dem Geſagten zufolge darf alſo ein neues Volksſchulgeſetz in Bälde erwartet werden?

Oberregierungsrath Schmidlin: Auf dieſem Landtage wird es nicht thunlich ſein.

Scherr: Das wollte ich eben wiſſen.

v. Linden: Wenn ich noch einen Augenblick an der Beziehung verweile, die zu der Schule genommen wurde, ſo iſt es allerdings, meine Herren, eine leidige Erfahrung, daß die viele Mühe, die große Arbeit, die auf die Erziehung der Jugend verwendet wird, zu ſo geringen Reſultaten führt. Es iſt traurig, ſehr traurig, wenn man bedenkt, wie manche Männer ihre ganze Lebenskraft daran ſetzen, um die Jugend heranzubilden,

Digitized by Google

und die größten, extremſten Abweichungen von der Richtung, die man den Leuten in der Jugend beibrachte, ſich in einem Alter kund geben, wo man es kaum für möglich hält. Dieſe Zeugniſſe oder Erſcheinungen ſind gewiß geeignet, Jeden, der mit der Schule zu thun hat, aufmerkſam zu machen und zu der Frage zu veranlaſſen, ob das geſchieht, was geſchehen ſoll?

Pahl: Und ob es auf die rechte Art geſchieht.

Frhr. v. Linden (fortfahrend): Und ob es auf die rechte Art geſchieht? Ich gebe dieſe Frage vollkommen frei, und jede Belehrung muß hier willkommen ſein. Sehr häufig ſehen wir aber, daß man wohl die beſtehende Art und Weiſe verwirft, zerſtört und mit Mißachtung belegt, aber eine andere Weiſe uns in klarer Ordnung vor Augen zu legen ſich nicht veranlaßt findet oder nicht im Stande dazu fühlt. Jene Mißſtände werden wir aber zu beklagen haben, wir mögen thun, was wir wollen, ſo lange nicht das Leben ſich unmittelbar an die Schule anſchließt. Dort iſt die große Klippe, an der die Jugend ſo häufig Schiffbruch leidet. Ich müßte mir einen Vorwurf machen, wenn ich verſchweigen wollte, wie viele tüchtige, ehrenwerthe, mit Aufopferung zu Werk gehende Lehrer und Geiſtliche, die die Aufſicht über die Lehrer zu führen haben, in Württemberg ſind und ſich bemühen, etwas Rechtes zu Stande zu bringen, und wie manche Schulen auch ein freudenvolles Bild der Reinheit und Entwicklung der Jugend darbieten. Deſſenungeachtet aber iſt, wenn dieſe Jugend aus der Schule tritt in wenigen Jahren Alles weg, und woher kommt dies? Man hat verſucht, mit den ſogenannten Fortbildungsanſtalten zu helfen. Ob dieſe gelingen, weiß ich nicht. Ich ſetze kein Hinderniß entgegen, denn jedes Mittel iſt mir recht, das zum Zwecke führt. Ich fürchte aber, die Hauptſache möchte der unrichtige Einfluß ſein, den das Leben auf die Jugend übt, und vielleicht ſelbſt die unrichtige Art und Weiſe, wie man oft die Selbſtſtändigkeit der jungen Menſchen wecken will, und ſtatt Selbſtſtändigkeit Trotz hervorruft, wie man die Sitte heben will, und ſtatt Sitte Unſitte herbeiführt. Dort, glaube ich, iſt die Haupturſache, und dieſe Einwirkung des Lebens auf die Schule müſſen wir uns deßhalb Alle am meiſten am Herz gelegen ſein laſſen. Organiſiren Sie hin und organiſiren Sie her, das hilft alles nichts, wenn nicht von dem zarten Kindesalter an Eifer, Wärme und Religioſität das Kind ergreift und hebt, und bis zu einem gewiſſen Ziele führt, und wenn dann nicht Alle und Jede, die dem Kinde im Leben zur Seite ſtehen, ſich bemühen, es zwar der Feſtigkeit zuzuführen, zugleich aber auch der Selbſtbeherrſchung und Entſagung fähig zu machen gegenüber von ſo manchen Genüſſen, die Jeder glaubt, abſolut für ſich in Anſpruch nehmen zu müſſen. Ohne dieſe antike Tugend der Selbſtbeherrſchung zu pflegen wird es nicht gehen, und wir werden ſtatt feſtere nur keckere Menſchen erhalten. An jenem ſoll alſo Jeder arbeiten, und wenn Jeder das ſeinige thut, ſo werden wir gewiß einer beſſeren Zukunft entgegengehen.

Decan v. Strobel: Was die Schule betrifft, ſo habe ich mit Bedauern vernommen, welche Beſchuldigungen beſonders auf die Geiſtlichen und ihre Aufſicht geworfen, aber nicht erwieſen wurden. Geben Sie einmal hinein

Digitized by Google

in unſere Schulen. Da werden Sie, beſonders in den kleineren Städten die Sache finden. Die Kinder, die man uns im 6. und 7. Jahre bringt, ſind zum Theil verkrüppelt, erkrankt und ſchon zu Hauſe an alle Unarten gewöhnt; was die Schule aufbaut, wird zu Hauſe wieder niedergeriſſen. So müſſen wir ſie mit aller Mühe, die man ſich mit ihnen gibt, fortſchleppen, bis ſie dann endlich aus der Schule entlaſſen werden. Wir haben ſchon lange Leſebücher, worin alles dasjenige ſteht, was nach dem Verlangen der Herrn Redner künftig in den Schulen gelehrt werden ſoll; man hat ſich auch alle Mühe gegeben, die Kinder darin zu unterrichten. Wenn ſie aber einmal die Sonntagsſchule beſuchen ſollen, ſo hat man wiederum ſeine große Mühe, die jungen Leute nur hinzu zu bringen. Schon in den Elementarſchulen kommen unzählige Schulverſäumniſſe vor. Ich muß mich in dieſer Hinſicht lediglich auf den Frhrn. v. Linden berufen, denn das, was er geſagt hat, iſt reine Wahrheit. So lange es hier nicht beſſer wird, kann nichts aus der Sache werden, mögen ſie auch organiſiren, ſo lange ſie wollen.

Schnitzer: Im Einverſtändniſſe mit mehreren Mitgliedern ſpreche ich die Bitte aus, daß die Abſtimmung über meinen Antrag nicht heute, ſondern erſt ſpäter ſtattfinden möchte. Zur Erläuterung des Antrages ſelbſt will ich nur noch bemerken, daß der betreffende §. 78. des Volksſchulgeſetzes allein von den hier angeführten Collegien ſpricht, während das ganze übrige Geſetz blos die Oberaufſichtsbehörde nennt. Das ganze Geſetz kann ſomit in Wirkſamkeit bleiben, wenn dieſer einzige Paragraph herausgenommen wird, und zwar zu dem Zwecke, daß die Leitung der Schule in eine Hand kommt. Der Abg. Reyſcher verweist mich darauf, daß die Organiſations-Commiſſion die Sache ſchon in der Hand habe, und ſagt, man dürfe die Vorbereitungen zur Organiſation nicht mit der Organiſation ſelbſt anfangen. Letzteres iſt allerdings richtig; allein ich nenne auch das, was ich vorſchlage, keine Organiſation, ſondern nur eine Vorbereitung hiezu. Die Organiſations-Commiſſion hat die Sache in der Hand gehabt, und auch ihre Aufgabe erledigt; allein dieſe betraf blos die Reviſion des Volksſchulgeſetzes. Ich behaupte dagegen, daß dies, freilich ohne Schuld der verehrlichen Mitglieder der Commiſſion nur eine halbe Arbeit iſt, weil ſie nicht das ganze Schulweſen betrifft und man damals vielleicht auch noch nicht daran dachte. Ueber dieſer Arbeit iſt nun aber beinahe ein ganzes Jahr vorüber gegangen; ich habe deßhalb ein ernſtliches Bedenken dabei, die ganze Sache nochmals an die Organiſations-Commiſſion zu weiſen. Dieſelbe müßte jedenfalls mit neuen Mitgliedern verſtärkt werden. Da würde man doch ſchneller und beſſer zum Ziele kommen, wenn man ein eigenes proviſoriſches Collegium dafür aufſtellte. Die Grundrechte fordern einmal, daß dieſe Aenderungen ungeſäumt eingeführt werden. Nur in Beziehung auf Verfaſſungs-Aenderungen, welche in Folge der Aufhebung der Standesvorrechte nothwendig ſind, iſt ein äußerſter Termin von 6 Monaten geſtattet, während alle übrigen ungeſäumt ins Leben gerufen werden ſollen. Wir können ſomit die Sache nicht an die nächſte Kammer weiſen. Wenn man ſagt, die Collegien, wie ſie gegenwärtig beſtehen, ſollen die Vorbereitungen treffen, ſo will ich nur

Digitized by Google

darauf aufmerkſam machen, daß es eben verſchiedene Collegien ſind, und bei zwei Collegien dieſe Leitung als eine Neben-Commiſſion betrachtet werden muß. Es beſteht nämlich nur ein Collegium, welches ganz allein mit dem Schulweſen zu thun hat. Dies iſt der Studienrath, was aber eine bloße Illuſion iſt; denn in dieſem Studienrathe ſitzen mit Ausnahme eines einzigen die nähmlichen Herren, wie in den beiden übrigen Collegien. Was alſo von dem Conſiſtorium gilt, gilt großentheils auch von dem Studienrath. Ich erinnere nur noch an das Leſebuch, das man ſchon vor drei Jahren beſchloſſen hat, das aber eigentlich verſchollen iſt. Es iſt kein gutes Zeichen, wenn auf dieſe Weiſe eine ſo tief eingreifende Organiſation vorgenommen wird. Ich will deßhalb wenigſtens ein proviſoriſches Collegium, welches die Schulleitung und die Reorganiſation des Schulweſens übernimmt.

Präſident: Wenn auch nicht zu verkennen iſt, daß die heutige Berathung unſere Tagesordnung mehr oder weniger auf der Seite liegen ließ, und wir uns gegen unſeren Grundſatz zu viel mit der Zukunft und der neuen Organiſation beſchäftigt haben, ſo ſtimme ich doch mit dem Herrn Prälaten Moſer darin überein, daß dieſe Verhandlung über unſere wichtigſten geiſtigen Intereſſen keine verlorene Zeit ſein wird.

Der Antrag, der zunächſt vorliegt, iſt der des Abgeordneten Schnitzer hinſichtlich deſſen jedoch der Antragſteller wünſcht, daß heute noch nicht darüber abgeſtimmt werde.

Wir ſollten den Antrag heute erledigen. Derſelbe geht dahin:

„Die Regierung zu bitten, einen Geſetzes-Entwurf einzubringen, durch welchen mit Abänderung des §. 78. des Volksſchul-Geſetzes die Leitung des ganzen Schulweſens vorerſt proviſoriſch in der Hand Eines Collegiums vereinigt und dieſes zugleich mit der ungeſäumten Reorganiſation des geſammten Schulweſens beauftragt werde.“

Der Abgeordnete Reyſcher hat jedoch nicht mit Unrecht bemerkt, daß dieſes Herausgreifen eines einzelnen Punktes der Organiſation des Schulweſens uns auf einen unrichtigen Standpunkt bringe. Er hat deßhalb den Gegenantrag geſtellt, eine Adreſſe an die Staatsregierung abgehen zu laſſen, wodurch ihr

„die Organiſation des Geſammt-Schulweſens, insbeſondere die Ordnung der wichtigen Angelegenheit des Volksſchulweſens in Gemäßheit der deutſchen Grundrechte empfohlen wird.“

Ich denke, wir ſollten uns für den letzteren Antrag entſcheiden, da auch der Abg. Schnitzer hiedurch ſeinen Zweck erreichen wird.

Seeger: Ich glaube auch, daß der Antrag des Abgeordneten Reyſcher ſo ziemlich zum gleichen Ziele führen wird.

Präſident: Ich nehme an, daß die Kammer mit der von dem Abgeordneten Reyſcher vorgeſchlagenen Adreſſe einverſtanden iſt, nnd frage, ob dieſelbe der erſten Kammer mitgetheilt werden ſoll? (Stimmen: Nein.) Dann nehme ich als Beſchluß an, daß die Adreſſe einſeitig zu erlaſſen iſt.

Ein weiterer Antrag über die Reform des Schulweſens wurde von der

Digitized by Google

Finanz-Commiſſion bei Gelegenheit des Etats für Gymnaſien, Lyceen und andere lateiniſche Schulen geſtellt und der Berichterſtatter (Eiſenlohr) begründete ihn mit den nachfolgenden Worten.

Eiſenlohr: Ich erlaube mir den letztern Antrag, welcher zunächſt von mir *) angeregt wurde, näher zu begründen. Der Zuſtand unſerer humaniſtiſchen Anſtalten iſt natürlich für uns von der größten Wichtigkeit, weil ein großer Theil der Blüthe unſerer Jugend dieſe Anſtalten durchläuft. Vergleichen wir aber ihre Leiſtungen mit dem, was ihr Ziel ſein ſoll, ſo wird ſich uns da und dort die Bemerkung aufdrängen, daß die Liebe zum klaſſiſchen Alterthume, welche vorzugsweiſe durch dieſelben geweckt und genährt werden ſoll, bei uns nicht ſo weit verbreitet iſt, als dies der Fall ſein ſollte, und bei der großen Zahl dieſer Lehranſtalten und bei der faſt durchgängigen Tüchtigkeit ihrer Leiſtungen erwartet werden ſollte und könnte. Auf der andern Seite wird nicht zu läugnen ſein, daß ein Studium des klaſſiſchen Alterthums und die Beſchäftigung mit philologiſchen Studien gerade für unſere gegenwätige Zeit von großer Bedeutung iſt, denn das klaſſiſche Alterthum kann uns in unſeren gegenwärtigen politiſchen Zuſtänden vielfach zur Belehrung dienen; und wenn wir für unſere jetzigen freien Zuſtände Muſter der Staatsweisheit, Selbſtbeherrſchung, der Vaterlandsliebe und Tapferkeit ſuchen, ſo haben wir in das klaſſiſche Alterthum zurückzugehen. Ebendeßhalb muß es für uns von größter Bedeutung ſein, daß unſer humaniſtiſches Schulweſen auf die Grundlage geſtellt werde, welche es möglich macht, daß das geleiſtet wird, was die gegenwärtige Zeit verlangt. Ich verwahre mich zum Voraus feierlich dagegen, als ob ich im Allgemeinen unſeren Anſtalten einen Vorwurf machen wollte und nicht insbeſondere die Tüchtigkeit und Vorzüglichkeit der bei denſelben angeſtellten Lehrer anerkennte. Es wird insbeſondere, was die Treue und Emſigkeit betrifft, mit welcher dieſe Lehrer ihre Pflicht erfüllen, ſelten ein Land zu finden ſein, das dem unſerigen in dieſer Beziehung an die Seite zu ſtellen wäre. Aber es ſind, glaube ich, doch in unſerem humaniſtiſchen Schulweſen Uebelſtände, welche zur Sprache gebracht werden müſſen, weil ſie der Erlangung beſſerer Reſultate hindernd im Wege ſtehen. In unſeren Anſtalten herrſcht leider noch die altwürttembergiſche Unſitte, daß die Jünglinge mit Formalien geplagt werden, insbeſondere mit Compoſitionen, welche durchaus nicht dazu dienen, dem Jünglinge Liebe zu ſeinem Fache beizubringen und ihn zum eifrigen Eindringen in den Geiſt der alten Schriftſteller anzutreiben. Auch die Commiſſion zu Ausarbeitung eines Entwurfes für eine Reorganiſation des Schulweſens hat ſich gegen dieſen Uebelſtand ausgeſprochen; auch iſt mir bekannt, daß in manchen Schulanſtalten bereits Schritte geſchehen ſind, um denſelben zu beſeitigen. Aber der alte Zopf kann in unſerem Schwabenlande nicht ſo leicht beſeitigt werden. Ein weiterer Uebelſtand iſt aber der,

*) S. vielmehr die Päd. Vierteljahrsſchrift Jhrg. 1847 S. 1 flg. (Schnitzer) und Jhrg. 1848, S. 276 (Schnitzer), S. 413 (Reuſchle), S. 489 (Schnitzer und Majer), S. 504 und 513 (Högg, Scheiffele), und beſonders S. 557–90 (Scholl).

daß die Vorbildung für Lehrer an unſeren humaniſtiſchen Anſtalten noch nicht auf der Grundlage ſteht, auf welcher das Ziel, das zu erſtreben iſt, gehörig erreicht werden kann. Unſere Zuſtände und Lehrorganismen ſind von der Art, daß die meiſten unſerer tüchtigſten Jünglinge in den theologiſchen Stand hineingezogen werden. In Folge der vielen Lockſpeiſen dazu iſt es der Fall, daß beinahe alle Talente keinen andern Ehrgeiz kennen, als in irgend ein Seminar aufgenommen zu werden, und die Folge davon iſt, daß viele Bedürfniſſe des Staatslebens nicht die gehörige Befriedigung finden, weil die Theologie hauptſächlich die Kräfte abſorbirt. Eine weitere Folge davon iſt, daß bei uns ſehr ſelten, wie Realwiſſenſchaften und Pädagogik, ſo Philologie ſelbſtſtändig ſtudirt werden. In der Regel iſt alle Bildung, die der Jüngling hiefür ſich erwirbt, nur ein Zuſatz zur Theologie, während das philologiſche Studium nach dem Umfange, den es in neuerer Zeit genommen hat, die ganze Vorbereitungszeit eines Jünglings und ſeine volle Kraft in Anſpruch nimmt. Um noch etwas anderes zu berühren, — ſo haben die humaniſtiſchen Lehranſtalten insbeſondere die hohe Aufgabe, die nationale Seite in der Bildung unſerer Jünglinge ins Auge zu faſſen. Durchgehen wir unſere Gymnaſien und Lyceen, ſo werden wir finden, daß allerdings mit Recht das klaſſiſche Studium im Vordergrunde ſteht, daß aber das Eingehen in die Geſchichte unſeres Volkes und der gegenwärtigen Zeit vernachläſſigt wird. Ich kenne Gymnaſien, wo zwei Jahre lang jede Woche hindurch drei Stunden hintereinander Vorleſungen über den Homer gehalten werden, in denen aber nur zwei Stunden für die Geſchichte und zwei weitere Stunden für den Unterricht in der deutſchen Literatur, in den deutſchen Sprach-, Rede- und Stylübungen verwendet werden. Ich glaube, daß gerade bei dem Deutſchen, der ſo geneigt iſt, ſeinem eigenen Weſen ſich zu entfremden, es Aufgabe unſerer Gymnaſien ſein ſollte, dieſe Seite des Unterrichtes nicht zu vernachläſſigen Was ſodann den ganzen Geſammtorganismus der genannten Anſtalten betrifft, ſo glaube ich, daß in demſelben die Kräfte viel zu ſehr zerſplittert werden und daß wir überhaupt viel zu viele humaniſtiſche Anſtalten haben. Bei der Maſſe von Gymnaſien und Lyceen, die wir haben, iſt es nicht zu verwundern, daß viele derſelben nur ſpärlich beſucht ſind, ſo daß die Koſten welche jährlich auf ein Kind verwendet werden müſſen, da und dort 2—500 fl. betragen. Ich glaube, daß trotz der Bedeutung der humaniſtiſchen Studien und bei voller Anerkennung derſelben eine große Erſparniß hierin eintreten könnte.

Die Abgeordn. Pahl und Schnitzer waren im Begriff, die Geſammtreform des Schulweſens mit Bezeichnung der weſentlichen Mängel im Gelehrten-Schulweſen, der Regierung als eine dringende Angelegenheit zu empfehlen, allein nach längerer Beſprechung einiger beanſtandeten Ausgaben verlangte die Kammer mehrſtimmig den Schluß der Debatte und der Antrag der Commiſſion wurde einfach angenommen.

Er lautet ſo:

„Es ſollen der k. Staatsregierung zwei Wünſche vorgelegt werden:

Digitized by Google

1) Die Vorlegung der Geſammtausgaben, ſei es des Staats, ſei es der Privaten und Gemeinden, für das humaniſtiſche Schulweſen.

2) Die Reviſion des Organismus unſerer humaniſtiſchen Lehranſtalten in Verbindung mit dem Geſammtorganismus der Schule von unten bis oben."

Dies war am 31. Januar; inzwiſchen iſt nichts geſchehen, als daß die Organiſationscommiſſion in welcher nicht Ein Mitglied für das höhere Schulweſen ſich befindet, ihren Entwurf eines Volksſchulgeſetzes umgearbeitet hat, um ihn mit den Grundrechten in Uebereinſtimmung zu bringen.

Das höhere Schulweſen bleibt vor der Hand ſeinem Schickſal überlaſſen, und die beiden Anträge von Eiſenlohr und von Schnitzer werden ſo vergeblich ſein, wie der Aufwand von 1373 fl. für Berathung der (todtgeborenen) „Neuen Schulordnung für die gel. Lehranſtalten", die wir im vorigen Jahrgang mehrfach kritiſirt haben.

Da iſt es wohl nicht genug die Schule von der Geiſtlichkeit zu emancipiren, ſie muß auch von der Bureaukratie emancipirt werden!

I. Abhandlungen.

Zur Schulreform.

Grundſätze und Anmerkungen.

Von Prof. Kaliſch in Berlin.

Die von der Schule handelnden Artikel 17. bis 23. der preuß. Verfaſſungsurkunde vom 5. Dez. 1848 berückſichtigen faſt ausſchließlich nur die Volksſchule. Der höheren Schule wird darin nur gelegentlich, und auch dies nur einmal in Art. 20., Erwähnung gethan: „Die öffentlichen Volksſchulen, ſo wie alle übrigen Erziehungs- und Unterrichtsanſtalten, ſtehen unter der Aufſicht eigener, vom Staate ernannter Behörden. Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener.“ Im Uebrigen bleibt die Verfaſſung der höheren Schule (Art. 23.) vorbehalten: „einem beſonderen Geſetze, welches das geſammte Unterrichtsweſen regeln,“ und zu welchem unter anderen auch die gegenwärtige Conferenz ihr Material zu liefern haben wird.

Die Conferenz hätte ſomit ein freies Feld der Erwägung vor ſich, wofern es nicht, des organiſchen Zuſammenhanges wegen, rathſam wäre, ihre Beſtimmungen in Betreff der höheren Schule von vorn herein mit denen, welche die Verfaſſung für die Volksſchule enthält, und umgekehrt, in Uebereinſtimmung zu bringen. Die nachfolgenden Zeilen gehen darauf aus, die Grundſätze, die zu dieſer Uebereinſtimmung führen könnten, darzulegen. Was

Anmerk. Zuerſt als Manuſcript gedruckt für die preuß. Landesſchulconferenz in Berlin; hier durch Anmerkungen erweitert. Die Protokolle der im Monat Mai beendigten 4wöchentlichen Conferenz werden demnächſt im Druck erſcheinen.

ſonſt des Uebrigen noch drum und dran iſt, bittet der Verfaſſer, als Anmerkungen zur Motivirung und Erläuterung dieſer Grundſätze mit in den Kauf zu nehmen.

§. 1.
Wie verhält die Schule ſich zum Staate? – Wie zur Gemeinde?

1) Auf die erſte Frage antwortet Art. 20. für alle Schulen ohne Ausnahme: „Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener.“ In Beziehung auf ihre Pflichten aber ſtehen ſie, „die öffentlichen Volksſchulen, wie alle übrigen Erziehungs- und Unterrichtsanſtalten, unter Aufſicht eigener, vom Staate ernannter Behörden.“ Denſelben Staatsbehörden wird auch die Prüfung der Lehrer vorbehalten. Art. 19. „ſteht, Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanſtalten zu gründen, Jedem frei, wenn er ſeine ſittliche (?), wiſſenſchaftliche und techniſche Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewieſen hat.“ — Deßgleichen Art. 21. in beſonderer Beziehung auf die Volksſchullehrer, welche, um wählbar zu ſein: ihre ſittliche? *) — — und techniſche

*) Ich habe den Nachweis der „ſittlichen“ Befähigung Art. 19. und 21. in Frage geſtellt, weil ein ſolcher, das Wort in ſeiner vollen Bedeutung genommen, auch für den, dem ſeine ſittliche Lehrbefähigung nicht ſelber problematiſch iſt, ſehr ſchwierig zu führen ſein möchte. — Iſt das Wort aber nur von dem zu verſtehen, was man „guten Ruf“ zu nennen pflegt, ſo würde dieſer nicht von dem Betreffenden, ſondern ihm vielmehr wenn es der Fall wäre, das Gegentheil davon nachzuweiſen ſein. — Nächſtdem wird dem Volksſchullehrer Art. 21. der Nachweis ſeiner „wiſſenſchaftlichen Befähigung“ erlaſſen: — zufällig oder mit Abſicht, weil für den Lehrkreis des Volksſchullehrers eine „wiſſenſchaftliche“ Befähigung vielleicht zu viel gefordert ſchien? Aber außer der, „techniſchen“ Befähigung, außer den Fertigkeiten, wird er doch auch gewiſſe, ſeinen Kreiſen entſprechende wiſſenſchaftliche Kenntniſſe nachzuweiſen haben. — Und darf ich mir hier unten noch einen Verbeſſerungsantrag erlauben, ſo würde ich bei der Prüfung — nicht des Volksſchullehrers allein — das ſtärkſte Gewicht auf deſſen „pädagogiſche“ Befähigung legen, d. i. auf die Kunſt, durch den Unterricht das Intereſſe für ein bewußtes und geordnetes Wiſſen anzuregen, und dem wachſenden Bedürfniß darnach an der rechten Stelle zu begegnen.

Digitized by Google

Befähigung den betreffenden Staatsbehörden gegenüber nachgewieſen haben müſſen."

2) Die zweite Frage: das Verhältniß der Schule zur Gemeinde betreffend, beantwortet die Verfaſſung nur in Beziehung auf die Volksſchule.

Art. 21. „Die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksſchule und die Wahl der Lehrer, welche u. ſ. w., ſtehen der Gemeinde zu."

Art. 22. „Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksſchule werden von den Gemeinden, und im Fall des nachgewieſenen Unvermögens ergänzungsweiſe vom Staate aufgebracht."

„In der öffentlichen Volksſchule wird der Unterricht unentgeltlich ertheilt."

Art. 23. „Der Staat gewährleiſtet den Volksſchullehrern ein beſtimmtes auskömmliches Gehalt."

Soll nun aus der ſtillſchweigenden Uebergehung der höheren Schule gefolgert werden, daß die Verfaſſung dieſelbe überhaupt außer dem Bereich der Gemeinde und außer aller amtlichen Verbindung mit ihr geſetzt haben will? — Der Schlußſatz Art. 22. „von der Unentgeltlichkeit des Volksſchulunterrichts," ſcheint allerdings ein „Nur" zu involviren, das den höheren Schulunterricht ausdrücklich davon ausſchließt. Gilt dies auch für die übrigen Beſtimmungen der Art. 21—23.? — Oder überläßt die Verfaſſung das Verhältniß der höheren Schule zu der Gemeinde, wo ſie ſich befindet, zu beſtimmen, dem Unterrichtsgeſetz?

Jedenfalls iſt die Erwägung dieſes Verhältniſſes eine der erſten Aufgaben unſerer Conferenz.

Die Volksſchule iſt eben ſo ſehr mit dem Staatsintereſſe, als mit dem perſönlichen Intereſſe der Familie und dem lokalen der Gemeinde verwachſen, und mit dem letzteren gewiß bei Weitem mehr, als die höhere Schule, die als wiſſenſchaftliche Vorbildungsanſtalt mit ihren Zwecken über den Horizont der Gemeinde hinausgeht, wie denn die Univerſität, als die höchſte wiſſenſchaftliche Anſtalt, mit ihrer Lokalität, wie mit der Familie, in gar keiner weſentlichen Verbindung ſteht. Aber auch die höhere Schule hat, als Schule, ſo gut wie die Volksſchule

Digitized by Google

mit der Gemeinde, aus der ſie ihre Schüler zieht, und mit der Familie, wie dieſe eben deßhalb auch mit ihr, ein gemeinſchaftliches gegenſeitiges Intereſſe.

Auch die höhere Schule kann und ſoll deßhalb Beides: Staatsanſtalt und Gemeindeanſtalt zugleich ſein;*) nur vielleicht in einem etwas anderen Verhältniſſe, als die Verfaſſung für die Volksſchule feſtſetzt. Wenn dieſe überwiegend mehr das letztere, iſt jene mehr das erſtere. Als bloße Staatsanſtalt würde ſie an dem Orte ihrer Wirkſamkeit ein Fremdling ſein in fremder Uniform, gleich wie ſie, als bloße Gemeindeanſtalt unter lokalen Einflüſſen ihre allgemeine Beſtimmung verfehlen würde.

Zudem kann es auf der anderen Seite überhaupt nicht der Zweck ſein, die Gemeinde durch die ihr zugedachte Selbſtverwaltung auf ihre Lokalintereſſen zu borniren, und darum darf man ihr auch ihren Antheil an der höheren Schule, wenn dieſe auch mit ihren Zwecken darüber hinausgeht, nicht entziehen. Von jeher haben die Städte, abgeſehen von dem materiellen Nutzen, das Bedürfniß gehabt, und auch ohne dies ein Verdienſt darin geſucht, in ihrer Mitte höhere Bildungsanſtalten zu beſitzen, und zu deren „Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung" nicht geringe Opfer gebracht. Es gibt unter den höheren Schulanſtalten: königliche (in Berlin 3 Gymnaſien und 1 Realſchule) und ſtädtiſche (in Berlin 3 Gymnaſien und 3 höhere Bürgerſchulen) und außer dieſen namentlich in Provinzialſtädten gemiſchte, wo dem „Unvermögen" der Gemeinde der Staat „ergänzungsweiſe" zu Hülfe kommt.

Dieſe Lage der Dinge führt von ſelbſt und ohne Gefährdung der beſtehenden Verhältniſſe und Verbindungen, auf denen die Exiſtenz der höheren Schule beruht, auf eine der Verfaſſung der Volksſchule analoge Reform. Etwa folgendermaßen:

1) Die höhere Schule ſteht unter der Aufſicht eigener,

*) Dieſer Grundſatz iſt gegen die bureaukratiſche Anſicht, welche die höhere Schule zur abſoluten Staatsanſtalt machen will, von der Conferenz mit großer Stimmenmehrheit anerkannt worden, nur daß dieſelbe Mehrheit in Betreff der höheren Schulen, die bisher allein „königlichen Patronats" geweſen ſind, ſich nicht entſchließen konnte, ihn ſogleich auch allerwege und ohne Exemtion durchweg geltend zu machen.

Digitized by Google

vom Staate ernannter Behörden (Art. 20.) Ihre Lehrer werden von den betreffenden Staatsbehörden geprüft. (Art. 19.) — Sie haben die Rechte der Staatsdiener. (Art. 20.) — Der Staat gewährleiſtet ihnen ein beſtimmtes, ihrer bürgerlichen Stellung angemeſſenes Gehalt. (Art. 23.)

2) Die Leitung der äußeren Angelegenheiten ſteht der Gemeinde zu. (Art. 21.) — Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der höheren Schule werden von der Gemeinde, und im Fall des Unvermögens ergänzungsweiſe vom Staate aufgebracht. (Art. 22.), — unbeſchadet der bisherigen Leiſtungen der einen oder des anderen. *)

3) Bei der Wahl der Lehrer (Art. 21.) concurrirt die Gemeinde, ſo jedoch, daß den betreffenden Staatsbehörden die Entſcheidung bleiben muß. Sie hat die Wahl ihrer Volksſchullehrer; bei der Wahl der Lehrer an der höheren Schule hat ſie nur das Recht, mit ihren Anſichten und etwanigen Einwendungen gehört und nach Befund berückſichtigt zu werden.

4) In der höheren Schule wird der Unterricht in der Regel „nicht unentgeltlich" ertheilt. (Art. 22.) — Zu einer Zeit und unter Umſtänden, wo die Mittel zur Beſchaffung eines unentgeltlichen Volksſchulunterrichts, der ſeine Lehrer nicht darben und mit ihren Schülern in Unwiſſenheit und Rohheit verkümmern laſſen ſoll, noch ſehr problematiſch ſind, von ihrer Beſchaffung aber das Gedeihen unſerer volksthümlichen Staatsinſtitutionen abhängt, darf man für's erſte nicht daran denken, den wohlhabenden höheren Ständen mit dem freien Unterricht auf Koſten des ſchulbedürftigen Volkes ein unverlangtes Geſchenk zu machen. In beſonderen Fällen des Unvermögens bei entſchiedenen Talenten iſt ja auch bisher Rath geworden auf verſchiedenen Wegen. Und ſollte die Hebung der Volksſchule ſogar die Zahl der mittelloſen Talente, die auf eine höhere Ausbildung Anſpruch machen dürfen,

*) Dadurch würden die bisher königlichen oder ſtädtiſchen Anſtalten alle in das Verhältniß der gemiſchten treten. — Da jedoch die höhere Schule ihre Wirkſamkeit über die Mauern der Städte hinaus auch auf ihren Umkreis erſtreckt, ſo würde ſie in den betreffenden Angelegenheiten von der Kreisgemeinde (ſ. unten!), die Volksſchule dagegen von der Lokalgemeinde reſſortiren.

Digitized by Google

vermehren; deſto beſſer! es wird auch dafür Rath werden. Aber es iſt im Gegentheil vorauszuſehen, daß ſich bei der Ueberzahl von genügſameren Durchſchnittstalenten durch die Hebung des Volksſchulunterrichts das Bedürfniß und der Zudrang nach den höheren Schulen vermindern werde.

§. 2.

Wie verhält ſich die Schule zur Familie? — Wie zur Kirche?

Beide Fragen ſtehen, wie ſich zeigen wird, nahe mit einander im Zuſammenhange.

1) Die erſte gehört nicht in das Gebiet der poſitiven geſetzlichen Beſtimmung. Das Verhältniß der Schule zur Familie iſt ein rein perſönliches des Vertrauens, und wo dieſes aufhört, haben beide einander gegenüber ihre Vertretung an der Gemeinde und ihre Garantie an der Aufſicht der betreffenden Staatsbehörden, bei denen ſie ihre Forderungen und Beſchwerden anzubringen haben. Die bisherige Einrichtung in unſeren Lehrercollegien, die nicht blos für die Schule im Ganzen den Director, ſondern auch für die einzelnen Claſſen die Ordinarien gleichſam zu Vertrauensmännern und Vermittlern der perſönlichen Beziehungen der Schule zur Familie macht, iſt jedenfalls beizubehalten.

2) Die zweite Frage in Betreff der bisherigen Unterordnung der Schule unter die Kirche wird in den bezüglichen Artikeln der Verfaſſungsurkunde nur indirect beantwortet, und das Aufſichtsrecht der Kirche ſtillſchweigend beſeitigt. Aber die Frage betrifft überhaupt mehr die Volksſchule, als die höhere Schule, bei der ein ſolches Verhältniß längſt nur noch in unweſentlichen und ohne Aufſehen leicht zu beſeitigenden Dingen ſtattfindet.

Doch an Einer Stelle, ſcheint es, bleibt die höhere Schule, wie die Volksſchule, in unmittelbarer Berührung mit der Kirche, d. i. auf dem beiden gemeinſchaftlichen Felde des Religionsunterrichts.

Darüber enthält die Verfaſſungsurkunde in Beziehung auf die Volksſchule Art. 21. eine poſitive, auch auf die höhere Schule anzuwendende Beſtimmung, welche Manches zu bedenken gibt.

Nach göttlichen und menſchlichen Rechten iſt der religiöſe

Glaube und die kirchlich-confeſſionelle Beſtimmung der Schüler weder Sache der Kirche, noch der Schule, ſondern einzig und allein der Familie. So wenig die Schule überhaupt die Befugniß hat, entſcheidend in die Familie einzugreifen, um etwa die Lebensrichtung ihrer Schüler zu beſtimmen, ſo wenig hat ſie auch — auch wenn ſie's könnte, wenn nicht überhaupt der Einfluß der Schule auf Geſinnungs- und Glaubensrichtung im Verhältniß zu dem der Familie zu hoch angeſchlagen würde — das Recht, in kirchlich-confeſſioneller Hinſicht der Familie vorzugreifen. Und eben ſo wenig hat es auch die Kirche; ſie hat nur diejenigen, die ihr die Familie zuführt, und es muß dieſer ganz allein überlaſſen bleiben, welcher beſonderen „Religionsgeſellſchaft" ſie ihre Angehörigen zur confeſſionellen Unterweiſung zuführen will.

Nun heißt es Art. 21. der Verfaſſung: „Den religiöſen Unterricht in der Volksſchule beſorgen und überwachen die betreffenden Religionsgeſellſchaften."

„Die betreffenden?" — Wer wählt ſie, wer beſtimmt ſie? — Die Familie.

„Sie beſorgen den Religionsunterricht in der Schule?" — So viel verſchiedene, als da concurriren, durch verſchiedene Lehrer? — In Gottes Namen, wo und wie ſie wollen; aber nur nicht **in** der Schule!

„Und überwachen ihn in der Schule?" — Wie viele, wie verſchiedene Wächter! — Heißt das nicht, die Aufſicht der Kirche, die ſtillſchweigend auch aus der Volksſchule beſeitigte, wieder zurückführen, und nun gar in der vielköpfigen Geſtalt einer durch die „Freiheit des religiöſen Bekenntniſſes" Art. 11. in die verſchiedenartigſten Gegenſätze, wie zu erwarten ſteht, geſpaltenen Kirche? — Wird die Kirche ſelbſt von ihrer Ueberwachung eine andere Frucht, einen anderen Genuß haben, als den des gegenſeitigen Streits und Haders, dem die Schule in ihren friedlichen neutralen Räumen*) zum Schauplatz dienen muß?

*) Die Schule iſt weder profeſſionell noch confeſſionell. Der ganze §., wie er da oben ſteht, und hier unten in zwei Worte zuſammengefaßt iſt, hat in der Conferenz die Mehrheit der Stimmen nicht für ſich gehabt; auch hatte es der Verfaſſer beim Niederſchreiben nicht anders er-

Digitized by Google

Dieſe Schwierigkeit läßt ſich nun zwar beſeitigen, wenn wir Art. 21. dahin abändern, daß „die betreffenden Religionsgeſellſchaften den religiöſen Unterricht aus ihren eigenen Mitteln anderweitig beſorgen laſſen.“ Denn die Ueberwachung fällt damit hinweg. — Aber gerade der ſchwierigſte Theil der Frage iſt dadurch noch immer nicht beſeitigt.

Die Schule kann und darf ſich den Religionsunterricht — ihren Frühling aus dem Jahre! — nicht ganz und gar nehmen laſſen; — ſich nicht nehmen laſſen die Bibel, die wichtigſte und populärſte Urkunde der ſittlich-religiöſen und humanen Menſchenbildung; nicht die deutſche Bibel, den Grund und Kern unſerer einen und gemeinſamen ſchriftmäßigen Mutterſprache und unſerer Volksſprache. Sie bleibt der Schule. Das Symboliſche und Dogmatiſche aber, der Katechismus u. ſ. w., das, was man die eigentliche „Lehre“ nennt, wie der bisherige Confirmandenunterricht, bleibt der Kirche, und unabhängig von der Schule die Wahl des geiſtlichen Lehrers der Familie vorbehalten.

Die Schule behält ihren pädagogiſchen, die Kirche den confeſſionellen Unterricht. — Ueber die Einhaltung der Grenzen ihrer Befugniß aber haben Schule und Kirche nicht unmittelbar mit einander zu rechten, geſchweige denn, daß dieſe darüber zu wachen und Aufſicht zu führen hätte. Dies gebührt der Aufſicht

---

wartet. Aber es gibt Vieles, was man bei jeder ſchicklichen Gelegenheit ſagen muß, damit es nur nicht ungeſagt bleibe. — Es ſtand der Conferenz und ſteht der Schule überhaupt nicht an, der Familie in Fächern der Confeſſion damit Geſetze vorzuſchreiben und ihren neuen pädagogiſchen Religionsunterricht zu octroiren, wie in katholiſchen Schulkreiſen z. B. der Religionslehrer außer dem geiſtigen, im Auftrag ſeiner Kirche auch die geiſtlichen Funktionen an ſeinen Schülern zu verſehen hat, und die Familie um der Seelen Seligkeit willen damit einverſtanden iſt. — Aber auch auf dem freieren Boden der proteſtantiſchen Schule kann die obige Anſicht ſo bald noch nicht auf allgemeine Beiſtimmung rechnen, und namentlich da, wo das Herkommen keine Gelegenheit hat, ſich aus eigener Erfahrung von der unpädagogiſchen Wirkung des Katechismus und der damit verbundenen dogmatiſchen Gedächtnißübungen in der Elementar- und Unterſchule zu überzeugen. Die Conferenz war der Ort nicht, dieſe Principienfrage der Methodik zu discutiren. — Indeſſen wäre man doch darüber allgemein einverſtanden, daß im Religionsunterricht der Schule das hiſtoriſche d. i. die Religioſität in geſchichtlicher Anſchauung vorherrſchen müſſe.

Digitized by Google

führenden Staatsbehörde (Art. 20.), und die Bedenken, die ſich für's erſte noch von Seiten der Familie an verſchiedenen Orten, die von Pädagogik noch nichts wiſſen oder wiſſen wollen, gegen den nicht-confeſſionellen Religionsunterricht der Schule erheben dürften, — dieſe finden im äußerſten Falle, ohne der Regel Eintrag zu thun, an der in gleichen Fällen auch ſonſt ſchon üblichen Diſpenſation der Betreffenden — bis auf beſſere Einſicht einſtweilen — das letzte Auskunftsmittel. *)

§. 3.

Wie verhält ſich die Schule in und zu ſich ſelbſt?

1) In p ä d a g o g i ſ ch e r Beziehung.

Ich verſtehe unter dem P ä d a g o g i ſ ch e n der Schule Alles, was Erziehung und Unterricht in ihrer Wechſelwirkung auf einander anbetrifft. Für dieſe Function findet ſich unter den Beſtimmungen der Verfaſſungsurkunde keine, kein Organ für ſie bezeichnet. Die Gemeinde hat nur die äußeren Angelegenheiten, die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung, die Aufſicht der betreffenden Staatsbehörden nur die Einhaltung der allgemeinen geſetzlichen Vorſchriften zu beſorgen. Und dieſe allgemeinen Vorſchriften ſelbſt, wo ſtammen ſie her? wer geſtaltet, wer verbeſſert ſie? — Die bloße A u f ſ i ch t iſt kein Organ der F o r t b i l d u n g, der E n t w i c k e l u n g! kein p ä d a g o g i ſ ch e s Organ.

Die Verfaſſung überläßt dies alſo zu beſtimmen dem Unterrichtsgeſetz: d e m Geſetz, das wir in der gegenwärtigen Conferenz vorzuberathen haben, und ich ſehe dieſe Aufgabe für eine ſolche an, deren Löſung es uns allein möglich machen wird, in vierzehn Tagen, wenn es lange dauert, Einrichtungen von ſo weitſchichtiger und mannigfaltiger Art auf mehr als ſo viel Jahre hinaus gewiſſenhaft, und ohne daß wir uns in Einzelheiten und Zufälligkeiten gar verlieren, zu entwerfen.

Indeſſen gibt die Verfaſſung dazu doch einen Anknüpfungs-

*) Art. 21. würde demnach ſo zu faſſen ſein: „Den c o n f e ſ ſ i o n e l l e n Religionsunterricht beſorgen die betreffenden Religionsgeſellſchaften a n d e r w e i t i g aus ihren eigenen Mitteln."

Digitized by Google

punkt: — Art. 17. „Die Wiſſenſchaft und ihre Lehre iſt frei.“

Nun lehrt die Schule zwar — auch die höhere — nicht die Wiſſenſchaft, als ſolche, — dieſe gebührt der Univerſität: — es iſt ihre Aufgabe nicht, das Gebiet des Wiſſens zu bereichern mit neuen Gedanken und Erfindungen, für welche ſie die Freiheit der Lehre in Anſpruch zu nehmen hätte; aber die Schule hat die freie Wiſſenſchaft, wenn ich ſo ſagen darf, zu pädagogiſiren, d. i. unterrichtend und erziehend durch den Unterricht, dieſelbe zur Kunſt der ſittlichen und geiſtigen Anregung zu machen, frei von äußeren Einflüſſen und Sonderzwecken die Regel ihres Verfahrens, wodurch der Schüler methodiſch zum Verſtändniß der Dinge und an ihnen zur Verſtändigung ſeiner ſelbſt vom erſten ABC der Anſchauung herauf gelangen ſoll, aus ſich ſelbſt entnehmend.

Nicht um ſich dadurch den Anforderungen des Staates, der Gemeinde und Familie, wie denen der Zeit überhaupt, zu entziehen! — Es könnte ihr nicht leicht ein größerer Schade entſtehen, als daß ſich Niemand um ſie kümmerte, und ſie um Niemand ſich zu kümmern hätte; aber wie ſie dieſen Anforderungen gerecht werden möge, und unter welchen Bedingungen, — das zu entſcheiden, iſt die Sache derer, die damit zu thun haben; — ein Recht der Schule, die durch Studien und Erfahrung es ſelbſt am beſten wiſſen muß, wie ſie's zu thun und zu machen habe. Sie nach fremden Recepten arbeiten laſſen, hieße ihre Kunſt zum Handwerk machen.

Das iſt die pädagogiſche Freiheit, die wir der Schule für jetzt zunächſt zu erwerben, und für alle Zukunft zu wahren haben. Nicht Jedermanns Freiheit, zu erziehen und zu unterrichten, was und wie er mag, obwohl ihm auch dieſe, wenn er nicht zur Erziehungs- und Unterrichtsmaſchine werden ſoll, nach ſeiner ihm natürlichen Art und Weiſe zugeſtanden werden muß, wofern er ſich damit der allgemeinen Ordnung des Ganzen einzufügen und zu unterwerfen weiß: — — der von ihm mitberathenen Ordnung!

Die pädagogiſche Freiheit der Schule beruht in der Organiſation der Schulconferenz.

Digitized by Google

Die gegenwärtige iſt ſelbſt eine ſolche. Sie würde ihren eigenen Zweck und Urſprung ganz und gar verleugnen, wenn ſie nicht vor allem auf dieſe Organiſation Bedacht nehmen wollte. Sie iſt nicht berufen, um dies und das zu ändern oder anzuordnen, und ein Schulgeſetz zu veranlaſſen, das mit vergänglichen, wenn auch gegenwärtig noch ſo zeitgemäßen Einrichtungen der Folgezeit die Hände bindet. Sie iſt eine organiſirende Conferenz.

Das weſentliche Erforderniß dieſer Organiſation iſt dies, daß ſich die Conferenz von den kleinſten Kreiſen der perſönlichen und individuellen Wirkſamkeit in richtiger Stufenweiſe zu den weiteſten der allgemeinen Intereſſen erweitere, alſo, daß jeder engere Kreis von ſeinem beſchränkteren Standpunkt aus in dem weiteren, allgemeineren, die Berichtigung ſeiner beſonderen Zwecke, und der weiteſte wiederum in den beſonderen rückwärts die Schranke einer Verallgemeinerung auf Koſten der Eigenthümlichkeit ſeiner Beſtandtheile finde. *)

Außer den bisher ſchon üblichen Claſſenconferenzen und der Conferenz des geſchloſſenen Lehrercollegiums, nach außen der Gemeinde und Familie gegenüber, würde ſich in Uebereinkunft mit der zu erwartenden Gemeinde-, Kreis-, Bezirks- und Provinzialordnung etwa folgende Stufenfolge der weiteren Conferenz ergeben.

1) Eine Kreisconferenz, wo es der Raum geſtattet, ſämmtlicher Lehrer des Kreiſes und von jeder Schulart, um das Gemeinſame in Gemeinſchaft, das Beſondere ſectionsweiſe zu berathen; wo nicht, aus Abgeordneten und Beauftragten ihrer Wahl zu berufen. Die Wahlverſammlungen im engeren Kreiſe zum Erſatz der perſönlichen Betheiligung an den Kreisverſammlungen, etwa zweimal jährlich, zu Oſtern und Michaelis — nach außen den betreffenden Kreis- und Bezirks-Schulbehörden gegenüber.

*) Daß ein ſo weſentliches Organ der Schule nicht der freien Aſſociation und dem Zufall überlaſſen werden darf, liegt auf der Hand. Direct oder indirect, es müſſen Alle, die damit zu thun haben, auch betheiligt ſein, wenn etwas daraus werden ſoll. Daran zweifeln aber noch ſehr Viele, weil ſie nicht wiſſen, was ihnen und durch ſie der Schule an Wachsthum dabei herauskommt. Sie müſſen das Gras wachſen ſehen, ſonſt glauben ſie nicht daran.

Digitized by Google

2) Eine *Provinzialconferenz* der Abgeordneten aus den Kreisconferenzen, etwa jährlich einmal im Sommer — den Provinzial-Schulbehörden gegenüber.

3) Eine *Landes-Schulconferenz* der Abgeordneten der Provinzialconferenzen, im Winter etwa alle 2 bis 3 Jahr, unmittelbar unter der Centralbehörde des Unterrichtsminiſteriums, wie die gegenwärtige. — Verſteht ſich, alle nur berathend und begutachtend in allen *den* Angelegenheiten, welche die Verwaltung und Geſetzgebung betreffen. *)

Es iſt eine allgemeine Forderung durch das ganze Land, daß die öffentlichen, Aufſicht über die Schule führenden Behörden aus ihrer Mitte genommen werden: eine billige und ohne Zweifel zu erfüllende Forderung! deren Erfüllung jedoch nicht den Nutzen und Erfolg haben dürfte, den man ſich davon zu verſprechen ſcheint. Ja ſie könnte ſogar in das Gegentheil davon umſchlagen, in die Gefahr der parteiiſchen Gunſt und Vorliebe für dieſes oder jenes Lehrfach, die jedem Lehrer, weil er nicht in Allem Alles ſein kann, anzukleben pflegt. — Es hat ſich das auch bei den Beſprechungen darüber herausgeſtellt, indem der Elementarlehrer, der Mathematiker dem Philologen, ja ſogar der Chemiker dem Phyſiker nicht die zuverläſſige unparteiiſche Vertretung ſeiner ſpeciellen Fachintereſſen zutrauen mochte. — So viel Fächer, ſo vielerlei Fachbehörden! — Ob aber die tüchtigſten Pädagogen und Männer ihres Faches auch die rechten *Geſchäftsmänner* ſein würden, iſt nicht blos eine andere, oft ſehr problematiſche Frage, ſondern die Hauptfrage, die hiebei in Betracht zu nehmen iſt. — Mit der Vorausſetzung von Behörden, die am grünen Tiſche Pädagogik machen, fällt auch die Wichtigkeit, die man darauf legen zu müſſen glaubt, obwohl es außerdem von unbeſtreitbarem Nutzen ſein wird, auch bisher ſchon ſo geweſen iſt, daß die Aufſicht führende und *den Conferenzen aſſiſti-*

*) Es kann nicht die Abſicht ſein, der Schule dadurch ein *politiſches* Vorrecht zu verſchaffen; wohl aber ein *pädagogiſches*, ein Recht, das jedes Handwerk eben ſo ſehr für ſich in Anſpruch nehmen muß. Der Antheil, den die Schule durch ihre Lehrer an der Politik des Staates haben wird, hängt ganz allein von dem Vertrauen ab, das jeder Einzelne von ihnen ſich für ſeine Perſon bei der Regierung, wie beim Volke, zu erwerben wiſſen wird.

Digitized by Google

rende Schulbehörde, außer ihrer amtlichen Umſicht und Geſchäftskenntniß, das Handwerk kenne, um auch, als pädagogiſche Autorität, den ihr gebührenden Einfluß auszuüben.

2. In collegialiſcher Beziehung.

Die Wirkſamkeit der höheren Schule hängt, bei ihrer complicirteren Zuſammenſetzung, von der Zuſammenwirkung der ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Kräfte ab, die an ihr vereinigt ſind: — von deren Collegialität. Die Schule bedarf einer durchgreifenden Einheit der Leitung in erſter Linie, und in zweiter — als von dieſer erſteren ſelbſt erſt zu vermitteln — der Zu- und Uebereinſtimmung der Geleiteten. Direction und Conferenz ſind die beiden Factoren der Collegialität. Die Autorität der Direction darf der Conferenz nicht untergeordnet werden — ſo weit ſie der Aufſicht führenden Behörde verantwortlich iſt, verſteht es ſich von ſelbſt. Aber ſie muß in dieſen wie in anderen Fällen, wo ſie der Berathung vorgreifen muß, ihre Autorität zur Sache, wenn ich ſo ſagen darf, zur Seele der Conferenz zu machen, und darauf hin zu handeln wiſſen, wenn wahrhaft Collegialität entſtehen ſoll.

Ich beſchränke mich auf einige Nutzanwendungen. In der Collegialität beruht gleichſam die moraliſche Perſönlichkeit des Schulindividuums. Es kommt darauf an, die äußeren Störungen davon abzuhalten, und die inneren — nachhelfend, wie ein guter Arzt, der Natur zu überlaſſen. Regulative Beſtimmungen liegen nicht in meinem Plan.

Die Autorität der Direction muß in ihrer pädagogiſchen Wahrheit, nicht äußerlich auf Koſten der Collegialität, z. B. in einem unverhältnißmäßig höheren Gehalt geſucht werden. — Die ordentlichen Lehrer eines und deſſelben Collegiums müſſen im Gehalt einander, wo nicht ganz, doch möglichſt gleich geſtellt werden. Die Gründe liegen auf der Hand; außer anderen, damit das ſogenannte „Aufrücken" wenigſtens nicht des materiellen Vortheils wegen geſucht werden möge. Ein Recht auf Ascenſion darf das Geſetz nicht anerkennen.

Bei der Wahl und Anſtellung der Lehrer iſt es, ſo viel mir bekannt, bisher ſchon der löbliche Gebrauch geweſen, die Direction mit ihren Anſichten und Vorſchlägen darüber zu hören.

Digitized by Google

Setzen wir hinzu, daß die Direction dabei mit den ihrigen auch die Anſichten des Collegiums zur Kenntniß der entſcheidenden Behörde bringen, und bei der Beſetzung der Direction das Collegium ſelbſt mit ſeinen Wünſchen und Anſichten gehört werden müſſe.

Es gibt nur ordentliche Lehrer und Hülfslehrer. Der ordentlichen ſo viele wenigſtens an jeder Anſtalt, als Claſſen und Claſſenordinariate, alle gleichmäßig in die Lage zu ſetzen, um einen eigenen Hausſtand zu führen. Die Hülfslehrer werden nach ihren Leiſtungen remunerirt. Als angehende, in die pädagogiſche Wirkſamkeit einzuführende, müſſen ſie weder zu wenig beſchäftigt werden, damit ſie in Uebung kommen und von ihren Leiſtungen für ſich leben können, noch zu viel, damit ſie ſich nicht vor der Zeit verbrauchen: wöchentlich etwa nicht unter 12 und nicht über 18 Stunden, höchſtens in drei an einander ſtoßenden Claſſen, in jeder nicht unter 6 Stunden wöchentlich u. ſ. w.

3) In Beziehung auf ihre Verſchiedenartigkeit.

Es gibt nur drei in pädagogiſcher Hinſicht weſentlich verſchiedene Schulen. Diejenige, mit welcher unſere Conferenz ſich ſpeciell zu beſchäftigen hat, liegt in der Mitte zwiſchen der Elementarſchule und der Univerſität, der polytechniſchen Schule, oder wie der Zufall ſonſt dergleichen Anſtalten errichtet und genannt haben mag. — Jede andere Verſchiedenheit der Schulen iſt nur hiſtoriſch. Specifiſche Unterſchiede ſuchen, wo nur zufällige, nach Zeit und Umſtänden veränderliche, und die Verſchiedenheit, als eine nothwendige, dadurch verewigen, heißt ſich eine nicht nur unnütze, ſondern auch ſchädliche Mühe geben.

Dieſe Bemerkung trifft beſonders die Verſchiedenheit, die man zwiſchen der höheren Bürger- oder Realſchule und dem Gymnaſium aufzufinden und theoretiſch befeſtigen zu müſſen geglaubt hat. Wie ſehr ſich beide auch in dieſem und jenem unterſcheiden mögen, ſo iſt im Ganzen doch der Unterſchied nur ein hiſtoriſcher. Die Real- oder höhere Bürgerſchule iſt in unſern Tagen zwiſchen der Volksſchule und dem Gymnaſium nicht anders entſtanden, als zur Feudalzeit zwiſchen Adel und Bauerſchaft der freie Bürgerſtand. — Das Unterrichtsgeſetz darf nicht die Schule trennen, weil und wie ſie

Digitized by Google

gegenwärtig noch getrennt ſind, und die Trennung als eine nothwendige berechtigen, — in dem Augenblick, wo die Verfaſſung jeden Unterſchied der Stände als aufgehoben anerkannt.

Daß unſere Volksſchule dermalen noch an den meiſten Orten mit der Elementarſchule zuſammenfällt, ja nicht ſelten ſogar unter dem Niveau derſelben zurückbleibt; daß ſie ihre 14jährigen Schüler bisher nur ſelten dahin gebracht hat, — ſie iſt ſogar in der Regel gar nicht darauf eingerichtet, ſie weiter zu bringen, — als die in Verbindung mit der höheren Schule ſtehenden Elementarſchulen in derſelben Zeit ihre 10jährigen Schüler, — das iſt ein Gebrechen, das nicht in der Sache, nicht im Volke und den Volksſchullehrern, ſondern in den Umſtänden und Verhältniſſen liegt, und zu deſſen Beſeitigung bereits die Verfaſſungsurkunde den erſten entſcheidenden Schritt voraus gethan hat, indem ſie, wie den Staat von der Politik der Kirche, ſo auch die Schule von deren Pädagogik befreit.

In den Städten gab und gibt es zwar ſogenannte Bürgerſchulen, Parochialſchulen u. ſ. w., die allenfalls den Anforderungen der Elementarſchule genügen, wo ſie ſich aber darüber hinaus verſteigen zu allerhand nützlichen Kenntniſſen, oder dieſelben voreilig gar in den Kreis des Elementarunterrichts herabziehen, keinesweges zu Vorbildern der Volksſchule, wie ſie die Gegenwart erfordert, genommen werden dürfen. — Zwiſchen ihnen und dem Adel der gelehrten- und Beamtenſchule, dem Gymnaſium, das ſeine ſorgfältigere Pflege, ja den Luxus ſeiner Bildungsmittel und des Zeit- und Kraftaufwandes der Dankbarkeit der von ihm Gebildeten verdankte, — nichts, als eine Lücke, die von einigen höchſt unpädagogiſchen Fach- und Berufsſchulen — nicht ausgefüllt wurde.

Und in dieſer Lücke — ſeit der Zeit, wo ſich die Bürgerſchaft aus der Beſchränktheit lokaler Erwerbsgeſichtskreiſe durch den Weltverkehr in den Verkehr der Sprachen, durch die Concurrenz der mit mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Rirſenſchritten vordringenden Induſtrie in den Verkehr der Wiſſenſchaften, durch Betheiligung an ſtädtiſchen und ſtaatlichen Angelegenheiten in den Verkehr der Gebildeten und Geſchulten hineingezogen ſah; von dieſer Zeit an hat in jener Lücke die höhere

Digitized by Google

Bürger- und Realſchule ihre Entſtehung, und hinreichend Raum zu ihrer Entfaltung gefunden: von Einigen zurückgehalten im Niveau einer ihnen im Bilde vorſchwebenden allgemeinen Volksſchule, von Anderen geſteigert zu einem Bürger- oder Volksgymnaſium, welches für die Cultur der modernen lateiniſchen Sprachen das gelehrte Sprachſtudium den Gymnaſien überläßt.*) In Preußen hat die letzte Anſicht überwogen, und die Behörde ſelbſt in der gegenwärtigen Conferenz beide Schulen zur gemeinſchaftlichen Berathung vereinigt, die der Volksſchule aber, nach ihrer bisherigen problematiſchen Stellung, der Elementarſchul-Conferenz überwieſen.

Doch ohne Präjudiz! die Volksſchule iſt demungeachtet gerade ſo ebenbürtig der Realſchule, als dieſe dem Gymnaſium, nur daß ſie mit ihrer Emancipation aus dem elementaren Mutterhauſe und vom Kirchenregiment ihre eigene Geſchichte noch vor ſich hat. Wir verwahren ſie vor Beſtimmungen, die ihre gegenwärtigen Zuſtände zu nothwendigen und geſetzlichen machen, und Leben und Entwickelung im Keime tödten würden. Was eine Schule leiſten kann und ſoll, hängt nicht von den Verordnungen, ſondern von den Mitteln ab, die man ihr gibt. Schlimm genug, wenn ſie weniger damit leiſtet, aber ſchlimmer noch, wenn ſie mehr leiſten will und ſoll, als ſie kann! Zwiſchen dieſem Mehr oder Weniger die rechte Mitte nach dem Maße der vorhandenen Mittel, — und um mit Einem Worte Alles zu ſagen: **das Verhältniß der Volksſchule zur Realſchule und beider zum Gymnaſium** zu beſtimmen, iſt nicht Sache des Geſetzes ein- für allemal, ſondern von Jahr zu Jahr **der allgemeinen Schulconferenz.****)

*) Der Verfaſſer, welcher zu den Letzteren gehört, bittet um Erlaubniß, ſich hierbei auf ſeine Abhandlung „Ueber das Lateiniſche in der Realſchule, 1840." (Zur Pädagogig, Heft 2.) und auf ſeinen Vortrag in den Meißner Verhandlungen über das Realſchulweſen 1845 zu beziehen.

) Dadurch, daß in der Conferenz allein die höhere (Gymnaſial- und Real-) Schule vertreten war, die Elementarſchule aber mit der Volksſchule, und von dieſen die darauf bezüglichen Seminarien gleichfalls getrennt, in beſonderen Conferenzen zur Verhandlung gekommen waren, konnte die Berathung hier wie dort nur zu einſeitigen, der Erzielung eines **Geſammtorganismus der Schule keineswegs förderlichen Reſultaten

Digitized by Google

Aber eine andere Frage muß hier ſogleich zur Sprache kommen. — Nach den gegenwärtig zu berückſichtigenden Verhältniſſen begreift die Elementarſchule das Alter vom ſechsten bis zum zehnten Jahre, als Vorſchule für die Volksſchule bis zum vierzehnten, für die Realſchule und das Gymnaſium bis zum achtzehnten Jahre.

Fragt ſich nun: ſoll die Elementarſchule, als eine ſelbſtſtändige, unabhängig für ſich, oder, als Vorſchule, in unmittelbarer Verbindung mit den verſchiedenen Kategorieen der höheren Schule ſtehen?

Das Gymnaſium hat ſich meiſtens zu dem Erſteren geneigt, und der von ihm ausgeſchloſſenen Elementarſchule ſelbſtſtändig die Vorbildung ſeiner Schüler überlaſſen. — Die Realſchule hat ihre Vorſchule und ſich durch ſie in unmittelbarer Verbindung mit dem Elementarunterricht erhalten, und die Volksſchule, wie erinnert, geht in ihr bis jetzt ſogar noch auf. — Im Intereſſe der Pädagogik iſt es wünſchenswerth, daß jede höhere Schule auch ihre eigene, ihr collegialiſch angehörige Elementarſchule habe:

1) Der Elementarſchule wegen. Es iſt zu deren Entwicke-

gedeihen. — Indem z. B. unſere Conferenz ſich für regelmäßige Wiederkehr von freigewählten Provinzial- und Landes-Schulconferenzen erklärte, hat ſie mit großer Mehrheit von den ihrigen die ihr ebenbürtige Volksſchule ſomit die Elementarſchule und deren Seminaren ausgeſchloſſen, und damit der nächſten Conferenz, ſo Gott will, die erſte Aufgabe: dieſen Ausſchluß im Intereſſe der Allgemeinheit und Geſammtheit zu beſeitigen, hinterlaſſen. — Der eximirte Schulſtand des gelehrten Adels und der wiſſenſchaftlich gebildeten Bourgeoiſie in ihren vereinigten Real- und Gymnaſialſchulen wird ohne Volk und Volksſchule für das Ganze nichts Erſprießliches zu Wege bringen, ſo wenig, als alle drei zuſammengenommen ohne die engſte Verbindung und Verſtändigung mit der Elementarſchule. — Was aber höheren Schulorts über Elementar- und Volksſchule noch für Begriffe herrſchen und ſich zu reformatoriſchen Vorſchlägen herbeilaſſen, davon gibt das diesjährige 2. Heft dieſer Pädagogiſchen Vierteljahrſchrift S. 107 ſelbſt den ſchlagendſten Beweis, wo wir belehrt werden, daß „die Elementarſchule hauptſächlich den Bauernſtand zu bilden habe“ u. ſ. w. Da iſt es dann kein Wunder, daß die gelehrten Herren des höheren Schulſtandes mit den elementaren Repräſentanten der Bauernſchule nicht tagen und ſich vertragen — können und lieber als eine antediluvianiſche Reliquie, halb verſchüttet, am Markte des modernen Volkslebens ſtehen zu bleiben, Gefahr laufen.

lung von Wichtigkeit, daß ihre eigenthümliche pädagogiſche Aufgabe in fortwährend engſter Beziehung zu den verſchiedenen höheren Schulen, auf die ſie vorbildet, erhalten werde.

2) Der Schüler wegen, die dadurch im Uebergange aus der einen in die andere, wenn ich ſo ſagen darf, in Einem Zuge bleiben.

3) Der Lehrer wegen: der elementaren ſowohl, als derer der höheren Schule, inſofern ſie mit einander in collegialiſcher Berührung, jene an der höheren Schule den Erfolg ihrer pädagogiſchen Leiſtungen und deren Bedeutung vor ſich haben, dieſe und unter dieſen vornehmlich die angehenden, — in der Vorſchule Anlaß und Gelegenheit finden, ſich ihres pädagogiſchen Berufes zu erinnern.

4) Der höheren Schule wegen, die ſich in ihrer Vorſchule den Stamm ihrer Schüler gleichſam aus dem Samen zieht — nach ihrer Hand.

Endlich 5) weil dies der einzige Weg ſein möchte, die „Unentgeltlichkeit" des Volksſchulunterrichts, Art 22. (ſ. oben §. 1.) reformatoriſch in's Werk zu ſetzen, d. h. ohne durch Vermiſchung der heterogenſten Bildungsfähigkeiten das Elementarſchulweſen rückgängig zu machen, und durch Heranziehung zahlungsfähiger Elementarſchüler die öffentlichen Mittel zur Hebung und Ausſtattung des Volksunterrichts zu verkürzen. *) — Nach unſerer Unterſcheidung würde Art. 22. dahin zu beſtimmen ſein: „daß der Unterricht in der Volksſchule, der elementaren ſowohl, als auch der höheren, unentgeltlich ertheilt werde; die höhere Schule aber nebſt den mit ihr verbundenen Elementarſchulen bis auf Weiteres bei ihrem Schulgeld verbleibe." — Die Beſorgniß, daß die ariſtokratiſche Abſonderung der höheren Schule dadurch wiederum ſo recht von Kindesbeinen an begründet werden dürfte, erledigt ſich, wie oben. Die allgemeine Schulconferenz wird vor allen dahin zu ſehen haben, daß aus allen Vorſchulen, auch aus

*) Es iſt vorzuſehen, daß dieſes, wie wir es oben §. 1. nannten „unverlangte Geſchenk" von den betreffenden Familien auch gar nicht angenommen werden würde. Die wohlhabenderen Elementarſchüler würden ſich aus den unentgeltlichen öffentlichen Schulen verlieren, und ihr Schulgeld in den Privatanſtalten zahlen.

Digitized by Google

der der Volksſchule, dem entſchiedenen Talent — denn für die anderen iſt eben dort geſorgt — der Weg in die eine oder andere der höheren Schulen zugänglich bleibe.

So viel erſtens über die Beziehung der höheren Schule zur elementaren, als ihrer Vorſchule, ihrem Ausgangspunkte. Mit demſelben Rechte haben wir zweitens ihr Verhältniß zur Univerſität, als ihrem End- und Zielpunkt zu betrachten. Nicht, um etwa eine Reform der Univerſität in den Kreis unſerer Berathung zu ziehen; aber es muß uns erlaubt ſein, von unſerem Standpunkt aus Forderungen an ſie zu machen. Ich habe deren zwei: die eine im Namen des geſammten Schulweſens, die andere im beſonderen Intereſſe der Realſchule.

Die zweite — ich nehme ſie zuerſt, weil ſie mit kurzen Worten abzumachen iſt, — fordert die Errichtung einer polytechniſchen Facultät, an deren Aufnahme wenigſtens durch ihren Namen die Univerſität nicht gehindert iſt. — Die bisher in iſolirten, von den verſchiedenartigſten Behörden und Corporationen nach einſeitigen Zwecken gegründeten und geleiteten Anſtalten verzettelte Polytechnik wird alsdann einen ganz anderen Aufſchwung und, ich möchte ſagen, auch einen höheren Adel erlangen, wenn die Univerſität dieſelbe in den Umfang ihrer wiſſenſchaftlichen und humanen Disciplinen aufnehmen will. Der mächtige Einfluß, welchen gegenwärtig die höhere Induſtrie auf alle politiſchen und ſocialen Verhältniſſe ausübt, erfordert es, und für die Realſchule iſt es eine Lebensfrage.

Die erſte Forderung — auch nach ihrer Wichtigkeit die erſte, ſo gewiß ſie aus dem Bedürfniß des geſammten Schulweſens hervorgeht und ſeiner Organiſation die Krone aufſetzen wird, iſt die Errichtung einer pädagogiſchen Facultät. Nicht, daß dieſer und jener Profeſſor der Philoſophie ein Pädagogicum lieſt, ſondern eine Facultät, die das ganze Gebiet der akademiſchen Wiſſenſchaften — Theologie und Jurisprudenz nicht ausgeſchloſſen — und das der Polytechnik nach pädagogiſchen Grundſätzen kritiſch und methodiſch zu behandeln hat: Lehre und Lehrer bildend, nicht blos für die gelehrte oder auch Realſchule, ſondern eben ſo wohl auch für die Volks- und Elementarſchule, einer jeden das Ihrige und ihr Gemäße zuweiſend.

Digitized by Google

Sie leitet die Seminare oder concurrirt bei deren Leitung in oberſter Inſtanz;*) ſie concurrirt bei der Prüfung der Lehrer mit der Aufſicht führenden Behörde, und aſſiſtirt mit ihr den allgemeinen Schulconferenzen.

Mich dünkt, daß wiſſenſchaftlich gebildete und pädagogiſch erfahrene Schulmänner, ein jeder in ſeinem Fache und nach ſeiner Fähigkeit, an dieſer pädagogiſchen Facultät eine paſſendere Stelle und in den Schulconferenzen die beſte Gelegenheit finden werden, ſich als dazu geeignet zu bewähren, als in den betreffenden Aufſicht führenden Staatsbehörden, wozu ſie vor allen anderen ein von ihnen weniger geübtes Talent und Geſchäftsgewandtheit mitbringen müſſen. Es iſt nicht gleichgültig, daß den Lehrern noch über die Schule hinaus eine weitere Ausſicht auf eine ihrem Lebensberuf entſprechende höhere Laufbahn eröffnet wird; die Univerſität aber wird dadurch, unbeſchadet der Staatsverwaltung, und in einem ganz anderen Sinne, als die franzöſiſche, an der Spitze des geſammten Unterrichts- und Erziehungsweſens zu ſtehen kommen.

*) Die bereits abgehaltene beſondere Landes-Seminarconferenz darf mit ihren aus einer beſchränkteren Anſichtsweite gewonnenen Reſultaten die Auffaſſung des Seminarweſens aus dieſem, die Geſammtheit der Schulen umfaſſenden Geſichtskreiſe ſo wenig, als die Elementarſchulconferenz die Volksſchule, präjudiciren.

Verſuch der genetiſchen Entwicklung der Geometrie, mit einer Einleitung.

Von Reallehrer L. Groſsmann in Schw. Hall.

Da die pädagogiſche Vierteljahrsſchrift „beſondere Rückſicht auf die Methodik des Unterrichts“ nimmt, ſo wird es nicht überflüſſig ſein, dieſen Gegenſtand hauptſächlich mit Rückſicht auf die in den württembergiſchen Realſchulen herrſchenden Methoden bei der Geometrie zur Sprache zu bringen.

Hier muß zuerſt dem bei Manchen beliebten Grundſatz entgegengetreten werden, als ob bei jeder Methode etwas Erkleckliches geleiſtet werden könne, wenn ſie nur der Lehrer mit Liebe behandle. Allerdings iſt wahr, daß der Einfluß, den ein Lehrer in dieſer Beziehung auf ſeine Schüler ausübt, von der größten Bedeutung iſt; aber es kann doch Niemand behaupten wollen, daß nicht eine Methode beſſer als die andere ſein könne; nur mag ſich mancher Lehrer nicht gern den neueren bekannt machen, ſonſt würde er gewiß die beſſere mit noch mehr Liebe betreiben, als die weniger gute. Was insbeſondere die Geometrie betrifft, wer läugnet, daß ſie zum Zweck der Verſtandesbildung betrieben werde? Stützt ſich jedoch hiebei die Methode auf das Gedächtniß, wie dies bei den meiſten in den württembergiſchen Realſchulen eingeführten Lehrbüchern der Fall iſt, ſo wird keine Verſtandesbildung erreicht. Freilich iſt dieſe Methode für den Lehrer äußerſt bequem; aber jeder aufrichtige Lehrer, der nach Rektor Nagel's, Kieſer's oder Profeſſors Proß Lehrbuch docirt, wird zugeſtehen müſſen, daß die Mehrzahl ſeiner Schüler die Beweiſe blos auswendig lernt und ebendeßhalb durchaus nicht zum eigenen Denken zu bringen iſt. Man ſage mir nicht,

Digitized by Google

ein guter Lehrer vermöge auch ein weniger gutes Lehrbuch zweckmäßig zu benützen; natürlich ein guter Schreiner wird auch mit einem ſchlechten Hobel noch hobeln können. Wer ſo ſpricht, hat den Spruch nie begriffen, daß für die Kinder das Beſte eben gut genug iſt. Ein Lehrer, der an ein Buch gebunden iſt, das ſo bedeutende Mängel hat, wie die oben erwähnten, verliert alle Liebe zum betreffenden Lehrfach und treibt es zuletzt, weil er muß, wie er eben kann.

Was das Nagel'ſche Lehrbuch der ebenen Geometrie zu wünſchen übrig laſſe, hat H. Dr. Wildermuth in Tübingen bei einer Recenſion der 4. Auflage gezeigt und deutlich genug merken laſſen, daß es eigentlich „ganz aus den Fugen geriſſen werden müßte," wenn es dem Zweck entſprechen ſollte. Zwei Mängel hat er jedoch nicht hervorgehoben, welche weſentlich ſind. Das Lehrbuch führt Grundſätze auf, die für die ganze Größenlehre gelten; aber die rein geometriſchen Grundſätze, auf welche die Geometrie als Wiſſenſchaft allein gebaut iſt, werden als ſolche nicht bezeichnet (das Gegentheil von dem, was thunlich iſt), es wird alſo dem Schüler nicht einmal das Eine gezeigt, daß die Mathematik die Wiſſenſchaft im eigentlichen Sinne iſt. Ferner ſind die Objekte der Geometrie ſtetige Größen; dieſe Eigenſchaft macht ihr eigenſtes Weſen aus; allein H. Dr. Nagel glaubt dies nicht genug vor dem Schüler verbergen zu können. Hiemit iſt wohl genug geſagt. In beiden Beziehungen iſt Kieſer's Geometrie beſſer, wenn ſie nur genetiſch entwickelt wäre oder ſich nach dieſem Syſtem genetiſch entwickeln ließe. (Sollte es immer noch nothwendig ſein, zu beweiſen, daß die genetiſche Methode die allein dem zu erreichenden Zwecke angemeſſene iſt? ich hoffe dies unten ad oculos zu demonſtriren!) — Die Anſicht, welche Profeſſor Proß mit Anderen über Wiſſenſchaft hat, geht z. B. aus §. 215 ſeines Lehrbuchs hervor, wo er ſagt: „Obgleich dieſe Sätze aus den angeführten §. §. auf eine Art ſich ergeben, daß an ihrer Richtigkeit nicht zu zweifeln iſt, ſo wollen wir dieſelben dennoch durch eine der geometriſchen Strenge mehr und vollkommen entſprechende Methode beweiſen." Das Urtheil über eine ſolche Anſicht iſt gefällt in dem Aufſatz von Bartholomäi, Pädag. Vierteljahrsſchrift Jhrg. 1848

Digitized by Google

S. 591. — Wenn auch die Parallelentheorie beinahe in jedem Syſtem nicht ohne Fehler iſt, ſo iſt doch der Verſtoß den Proß in dieſer Beziehung begeht, allzuauffallend. In §. 19, Zuſ. 2 wird geſagt, daß durch einen Punkt mit einer Geraden immer nur eine Parallele gezogen werden könne (in der Stereometrie iſt vergeſſen worden, dieſen Satz allgemein auszuſprechen). Dies geht aber aus dem Lehrſatz §. 19 nicht hervor, denn derſelbe zeigt nur, daß 2 Linien parallel ſeien, wenn die korreſpondirenden Winkel gleich ſind; es könnte nur bewieſen werden, wenn ſchon bekannt wäre, daß bei Ungleichheit der korreſpondirenden Winkel kein Parallelismus ſtattfinde. Proß beweist dies in §. 28 Zuſ., indem er ſich auf §. 28 Lehrſatz ſtützt, welcher ſich auf §. 25 beruft; §. 25 ſtützt ſich auf §. 22, dieſer auf §. 20 und dieſer auf §. 19 Zuſ. 2. Somit ſetzt Proß §. 28 Zuſ. voraus, um ihn nachher beweiſen zu können!! — Aus der Stereometrie des Profeſſor Proß nur 2 Beiſpiele: In §. 331 Zuſ. 5 ſteht: Zwei ſich ſchneidende Ebenen können nicht 3 Punkte, die nicht in gerader Linie liegen, gemeinſchaftlich haben. Aber erſt §. 337 bringt als Lehrſatz: der gemeinſchaftliche Durchſchnitt zweier Ebenen iſt eine gerade Linie — und dies ohne Berufung auf §. 331 Zuſ. 5 und an einer Stelle, daß der Satz mit dem vorhergehenden und nachfolgenden in keiner Verbindung ſteht. — §. 340 ſtellt als Erklärung auf, daß ein auf die angegebene Art conſtruirter Winkel das Maaß des Flächenwinkels zweier ſich ſchneidenden Ebenen ſei. Wenn zuvor bewieſen wäre 1) daß gleiche Flächenwinkel gleiche ſogenannte Neigungswinkel haben und umgekehrt, 2) daß zwei Flächenwinkel ſich wie ihre Neigungswinkel verhalten, die letztern mögen commenſurabel ſein oder nicht, ſo wäre obige Behauptung anzunehmen. Einen ſolchen Satz nennt Proß eine Erklärung.

So lange der Königl. Studienrath Lehrbücher, wie die beſprochenen nicht blos duldet, ſondern vielmehr wünſcht, daß ſie eingeführt werden und es Jedem verübelt, der ſich nicht dazu entſchließen kann, ſo lange erwarte man nichts vom Unterricht in der Mathematik, es ſei denn, daß die Arithmetik etwas leiſte; und da die mathematiſchen Lehrfächer einen Grundbeſtandtheil im Unterricht der Realſchule ausmachen, ſuche man eine der

Digitized by Google

Haupturſachen, warum die letzteren nicht die gewünſchte Wirkung auf das Leben haben, ſo lange nicht in der ſchlechten Methode des mathematiſchen Unterrichts, ſo lange man ſich dieſelbe zu finden ſcheut.

Man hält all' dieſen Klagen und Vorwürfen den Einwand entgegen: die genetiſche Entwicklung der Geometrie ſei zu wiſſenſchaftlich für die Realſchüler, ſie können ſie nicht verſtehen. Nun ſind zwar unſere zwölfjährigen Knaben, mit welchen der geometriſche Unterricht begonnen wird, allerdings ziemlich ſchwach an Geiſt — in Folge des bereits 6 Jahre genoſſenen Unterrichtes — ſo Gott will, wird das auch einmal beſſer werden. Demungeachtet iſt es nicht wahr, daß ſie die wiſſenſchaftliche, genetiſche Entwicklung der Geometrie nicht zu verſtehen vermögen. Dies weiß ich aus mehrjähriger Erfahrung; meine Schüler folgen meinem Unterricht mit Vergnügen, weil ſie ihn vollkommen verſtehen; die ſchriftlichen Ausarbeitungen ſind nur bei denen ſchlecht, an welchen die häusliche Erziehung nicht nur nichts leiſtet, ſondern auch das verdirbt, was die Schule gut gemacht hat. Um übrigens nicht mit Gründen zu ſtreiten, denen Jeder wieder andere entgegenſetzt, will ich im Folgenden ſo gedrängt als möglich zeigen, von welcher Art die genetiſche Entwicklung der Geometrie iſt, die ich mit meinen Schülern ſchon mehrere Jahre durchmache, bei welcher die Knaben den ganzen Gedankengang ebenfalls produciren und nach und nach als Syſtem überſehen lernen. Derſelbe weicht im Einzelnen von dem in meinem genetiſchen Lehrbuch der ebenen Geometrie enthaltenen nur wenig ab. — Ich ſtelle zugleich dieſen Verſuch demjenigen entgegen, welchen H. Th. Wittſtein in einigen Heften der pädag. Revue Jahrg. 1848 gegeben hat, der mich allerdings nicht für die genetiſche Methode gewinnen würde, wenn ich dieſelbe nicht anders aufzufaſſen im Stande geweſen wäre.

---

1. Die Geometrie wird im Allgemeinen erklärt als die Lehre vom Raume, einer Abſtraktion, die man erhält bei Betrachtung der Welt im Ganzen, namentlich des geſtirnten Himmels, was den Begriff des Unendlichen ſowohl in Beziehung

auf Raum als auf Zahl gibt, wodurch der Unterſchied zwiſchen beiden Unendlichen hervortritt. Der Raum als ſtetige Größe beſteht zwar nicht aus Theilen, kann aber in beliebige Theile zerlegt gedacht werden, wie denn alle Körper, von denen zuvor abſtrahirt worden, Theil des unendlichen Raumes einnehmen. Da der Raum als das Leere keinen weiteren Stoff für die Betrachtung bietet, so wendet ſich dieſelbe zum Begriff des Raumtheiles und erhält als deſſen nothwendige Eigenſchaften: endliche Größe, Geſtalt, Ort, Lage. Wir können uns einen Ort ohne Geſtalt und Größe denken und nennen ihn Punkt — einfachſtes, daher erſtes Object der Geometrie, von dem aber für ſich allein eben nichts zu ſagen iſt. Zwei Punkte haben eine Entfernung von einander, die man kennen lernt durch die Bewegung von einem zum andern, wenn man die durch beide beſtimmte Richtung beibehält, ſich in gerader Linie bewegt. Hierin liegen die erſten Grundſätze der Geometrie. Ein dritter Punkt außerhalb der durch die zwei erſten beſtimmten Geraden, beſtimmt mit dieſen noch zwei andere gerade Linien, welche drei nun hinſichtlich ihrer Größe und Lage zu vergleichen ſind. Die Vergleichung der Größe zweier Geraden, die einen Punkt gemein haben, iſt möglich, wenn ſich die eine um jenen Punkt in der Art drehen läßt, daß ſie endlich der Richtung nach mit der anderen zuſammenfällt; welchem Gedanken die Vorſtellung zu Grunde liegt, daß eine Gerade etwas in ſeinen Theilen feſt zuſammenhängendes Materielles ſei, das blos eine Ausdehnung in die Länge habe. Die ſich drehende Gerade muß dabei auf der dritten geraden Linie fortrücken, weil dieſe den Uebergang von der erſten zur zweiten macht, wobei als Grundſatz angenommen iſt, daß die Richtung einer um ihren Endpunkt ſich drehenden Geraden durch einen außerhalb derſelben liegenden Punkt beſtimmt und die Bewegung der Linie in dieſer Richtung möglich ſei. Dies führt auf den Begriff von Fläche, insbeſondere der geraden, ebenen Fläche, als einer ſolchen, in der nach allen möglichen Richtungen gerade Linien liegend gedacht werden können. Eine begrenzte Ebene iſt das durch die drei Punkte beſtimmte und die 3 geraden Linien begrenzte Dreieck.

Digitized by Google

2. Die Lage zweier Punkte iſt durch ſie allein nicht beſtimmbar. Die Lage eines Punktes zu einer Geraden läßt ſich nun in ſoweit beſtimmen, als man angeben kann, ob er im einen oder andern Theil der durch beide beſtimmten und durch die Gerade getheilten unendlich großen Ebene ſich befinde; genauer aber, wenn man angibt, wie groß die Drehung der Geraden um einen in ihr befindlichen Punkt ſein müſſe, bis ſie in diejenige Richtung kommt, welche durch die zwei Punkte beſtimmt iſt. Iſt noch die Entfernung beider von einander bekannt, ſo iſt die Lage des erſtern vollkommen beſtimmt. Dies führt zugleich auf die Vergleichung zweier einen Punkt gemeinhabenden geraden Linien hinſichtlich ihrer Lage und gibt den Begriff des Winkels und damit im Zuſammenhang den des Bogens und der ganzen Kreislinie, ſo wie des von ihr eingeſchloſſenen Kreisraums. Ob die Kreislinie wirklich eine krumme Linie ſei, d. h. eine ſolche, bei deren Entſtehung der ſich bewegende Punkt ſeine Richtung in jedem Augenblick änderte, läßt ſich hier noch nicht entſcheiden.

3. Da man ſich die durch die drei Punkte beſtimmten geraden Linien über dieſelben hinaus beliebig verlängert denken kann, ſo hat man an dieſen drei Punkten 12 Winkel, die hinreichendes Material zu Vergleichung ihrer Größe und Lage darbieten. Die Gleichheit der Scheitelwinkel ergibt ſich übrigens ſchon bei der Geneſis der Ebene, wenn auch der Name dort noch nicht aufgeführt wird. Die Begriffe Nebenwinkel und Scheitelwinkel erhält man bei Vergleichung der Lage der 4 Winkel eines Eckpunktes am Dreieck. Aus der Gleichheit der Scheitelwinkel folgt, daß von den 4 Paar Nebenwinkeln eines Eckpunktes ein Paar ſtets ſo groß als das andere iſt. Ein geſtreckter Winkel iſt die Summe zweier Nebenwinkel; er kann durch eine Gerade gleich oder ungleich getheilt ſein — gleiche, ungleiche Nebenwinkel. Im erſten Fall heißt die theilende Gerade eine ſenkrechte, im andern eine ſchiefe Linie; gleiche Nebenwinkel heißen deßhalb rechte, ungleiche — ſchiefe Winkel. Ein ſchiefer Winkel iſt entweder kleiner oder größer als ein Rechter, ein ſpitziger oder ein ſtumpfer Winkel. Die Summe von dreien der 4 Winkel an einem Eckpunkt, oder ein Winkel

Digitized by Google

der größer als 2 Rechte iſt, heißt ein converer u. ſ. w. Alle 4 Winkel zuſammen machen einen vollen Winkel. — Alle dieſe Beſtimmungen gelten zunächſt nur in Beziehung auf die 4 Winkel des einzelnen Eckpunktes, erhalten aber allgemeine Geltung, ſobald man, zu den 4 Winkeln des andern Eckpunktes übergehend, den Grundſatz anerkennt, daß 2 volle Winkel gleich groß ſind.

4. Hierauf folgt die Vergleichung der Winkel zweier Eckpunkte hinſichtlich ihrer Lage: Gegenwinkel, Wechſelwinkel. Folgerungen der Annahme, daß ein Paar correſpondirende Winkel oder ein Paar Wechſelwinkel u. ſ. w. gleich ſeien, hinſichtlich der Größe der übrigen Winkel. Dabei kann uns der Widerſpruch nicht entgehen, in welchen die Anſchauung zu den gemachten Annahmen kommt, z. B. zu der, daß ein Paar correſpondirende Winkel die an den Eckpunkten eines Dreiecks liegen gleich ſein ſollen. Man zeigt dann, daß zwei Gerade, welche mit einer dritten gleiche correſpondirende Winkel bilden, nie einen Punkt gemein haben können, und erhält ſo den Begriff von Parallelen. — Die nun folgende Parallelentheorie habe ich in einem früheren Heft dieſer Zeitſchrift dargelegt, übergehe ſie deßhalb hier.

5. Kommt man nun zur Vergleichung der Winkel aller 3 Eckpunkte, ſo hat man hinſichtlich der Lage: Winkel des Dreiecks, ihre Scheitelwinkel und ihre Nebenwinkel, welche letztere Außenwinkel des Dreiecks heißen. Daß ein ſolcher größer iſt, als ein gegenüberliegender Winkel im Dreieck, iſt ſchon bekannt. Unterſucht man den Unterſchied, ſo ergibt ſich, daß dieſer gleich dem andern gegenüberliegenden Winkel im Dreieck iſt und findet ſo die Sätze über die Winkel des Dreiecks und was damit zuſammenhängt.

6. Indem man nun zum Abſchluß der einen Unterſuchung gelangt iſt, kann die Bemerkung nicht ausbleiben, daß dabei die Größe der Seiten des Dreiecks nicht in Betracht gekommen iſt. Man wirft daher die Frage auf: Finden keine Beziehungen zwiſchen den Seiten und Winkeln eines Dreiecks ſtatt? mit andern Worten: Aendern ſich die Seiten eines Dreiecks hinſichtlich ihrer Größe nicht, wenn ſich die Winkel ändern?

Dabei ergibt ſich ſogleich, daß ein einzelner Winkel eines

Digitized by Google

Dreiecks nicht größer oder kleiner werden könne d. i. der Satz: Wenn 2 Winkel eines Dreiecks gleich 2 Winkeln eines anderen ſind, ſo iſt der dritte Winkel auch in beiden gleich. — Läßt man aber eine Seite des Dreiecks und einen daranliegenden Winkel nach Lage und Größe unverändert, und wird der andere anliegende Winkel größer oder kleiner, ſo wird gewiß ſeine Gegenſeite gleichfalls größer oder kleiner, während von der dritten Seite vor der Hand nichts Beſtimmtes geſagt werden kann; der Anſchauung zufolge kann ſie ſich gleich bleiben. — Man nimmt nun den Fall vor, bei welchem blos eine Seite nach Lage und Größe unverändert bleibt und betrachtet die verſchiedenen Unterfälle. Werden beide anliegende Winkel größer oder beide kleiner, ſo läßt ſich, indem man zunächſt aus der Anſchauung die Wahrſcheinlichkeit erkennt, und den Satz, daß die gerade Linie der kürzeſte Weg zwiſchen 2 Punkten ſei, auf die Dreieckſeiten anwendet, beweiſen, daß die Summen der 2 andern Seiten ebenfalls größer oder kleiner wird, wobei, wenn eine von beiden ſich gleich bleibt, die andere beziehungsweiſe größer oder kleiner geworden ſein muß. — Wird von den beiden anliegenden Winkeln der eine größer, der andere kleiner, ſo iſt zu unterſcheiden ob ſie zuvor gleich oder ungleich waren. Man findet immer das Reſultat, daß, im Fall die eine der 2 andern Seiten ſich gleich bleibt, die andere in der Art, wie ihr Gegenwinkel ſich ändert, muß aber in einigen Fällen das eine Dreieck ſo herumgegelegt denken, daß die Grundſeite gemeinſchaftlich bleibt, wozu man bei Anſchauung der Figur aufgefordert wird. Ehe der hiemit gefundene Satz, der als nicht zuvor bekannt, keine größere Bedeutung hat, als andere Reſultate, ausgeſprochen wird, unterſucht man den noch übrigen Fall, wenn bei der Aenderung der Winkel beide ihre Größe wechſeln.

7. Die Anſchauung gibt wieder eine Wahrſcheinlichkeit, welche das Herumlegen des einen Dreiecks veranlaßt, wodurch ſich der Satz ergibt, daß die Gegenſeiten ihre Größe gleichfalls wechſeln, woraus, wenn man auf die erſte Lage beider Dreiecke zurückgeht, und, was über das Verhältniß der Summen beider Seitenpaare gefunden worden, damit in Verbindung ſetzt, der Satz folgt, daß in einem Dreieck mit 2 ungleichen Winkeln,

Digitized by Google

der größere eine größere Gegenſeite haben müſſe, als der kleinere, weßhalb in einem Dreieck mit 2 gleichen Seiten deren Gegenwinkel nicht ungleich ſein können. Um die Converſe des letztern Satzes zu finden, denkt man ſich ein Dreieck mit 2 gleichen Winkeln durch ein anderes gedeckt und legt dieſes auf die oben erwähnte Art herum. Hierauf folgt der Satz, daß in einem Dreieck mit ungleichen Seiten die größere einen größern Gegenwinkel habe, als die kleinere. Eine förmliche Proportion findet übrigens nicht ſtatt, wie ſich dies am gleichſchenklig-rechtwinkligen Dreieck zeigt.

8. Das Reſultat von Nro. 6. kann nun ſo ausgeſprochen werden: Sind zwei Seiten eines Dreiecks gleich 2 Seiten eines andern, der dazwiſchen liegende Winkel im erſten Dreieck aber größer als im zweiten, ſo iſt auch die dritte Seite im erſten Dreieck größer als im zweiten. — Die nächſte Folge iſt: Wenn 2 Dreiecke die gleichen Seiten haben, ſo müſſen die Winkel im einen gleich den Winkeln im andern ſein. Der Gedanke, die Dreiecke auf einander zu legen, wobei ſie ſich decken, iſt nach dem Bisherigen natürlich. Congruenz zweier Dreiecke in zwei Fällen, deren einer ſchon in Nro. 7. vorgekommen iſt.

9. Im Unterricht lege ich Gewicht darauf, daß die Schüler einſehen lernen, warum die Converſen nicht nothwendig wahr ſein müſſen. (Soll doch alles Denken, zu dem man den Knaben veranlaßt, ihn die Logik praktiſch lehren. Deßhalb wird nach jedem Satz an ſeine Converſe gedacht, ſomit jetzt auch an die, ob, wenn 2 Seiten in 2 Dreiecken gleich ſind, die dritten aber ungleich, ihre Gegenwinkel in derſelben Art ungleich ſein müſſen? Dadurch wird man ebenſo auf den dritten Congruenzfall (2 Seiten und der dazwiſchen befindliche Winkel) geführt, als wenn man ihn unmittelbar geſucht hätte, was doch beinahe auf eine Vorkenntniß deſſelben hinweiſen würde.

10. Aus dem gleichen Grunde frägt man auch jetzt nicht nach etwaigen anderen Congruenzfällen, denn aus dem Obigen (Nro. 6.) iſt noch eine Unſicherheit zu beſeitigen, nämlich die, ob, wenn eine Seite und ein daranliegender Winkel im Dreieck der Lage und Größe nach unverändert bleiben, die Gegenſeite dieſes Winkels der Größe nach ſich gleich bleiben könne und

Digitized by Google

unter welchen Bedingungen? Das gleichſchenklige Dreieck iſt möglich, wenn die 2 Lagen der Gegenſeite mit der dritten Seite des Dreiecks gleiche innere Gegenwinkel zu bilden vermögen. Die einzelne Lage bildet gleiche Nebenwinkel, wenn ſie perpendikular auf der dritten Seite ſteht. Die andere Lage kann aber nicht auch eine ſenkrechte ſein, wird dagegen mit der dritten Seite den gleichen Winkel bilden, wie eine Lage auf der andern Seite des Perpendikels, wenn ſie mit dem Perpendikel ſelbſt den gleichen Winkel macht wie jene u. ſ. w. Damit zuſammen hängen die Sätze vom Perpendikel im gleichſchenkligen Dreieck, ferner der Satz von der Congruenz zweier rechtwinkligen Dreiecke, welche die Hypotenuſe und eine Cathete gleich haben, ſo wie endlich der letzte Congruenzfall. Daß es der letzte ſei, kann leicht gezeigt werden; denn ſtellt man die Frage: werden 2 Dreiecke nicht auch congruent ſein, von deren Winkel man weiß, daß ſie beziehungsweiſe gleich ſind? ſo kann ſchon ein Knabe mit lebhaftem Kopf auf den Gedanken kommen, in einem Dreieck mit einer Seite eine Parallele zu ziehen, um die Frage zu verneinen.

11. Dieſe Figur iſt es, welche nun der Unterſuchung einen neuen Anſtoß gibt, denn mit Recht fragt man jetzt: Was läßt ſich von den Seiten zweier Dreiecke ſagen, deren Winkel beziehungsweiſe gleich ſind? Es zeigt ſich, daß man nicht das Recht habe, zu behaupten, daß von den zwei Parallelen die im kleineren Dreieck wirklich kleiner ſei, als die im größeren, ſo ſehr die Anſchauung dafür ſpricht. Dieſe 2 Linien ſind nicht nur Seiten zweier Dreiecke, ſondern auch Seiten einer 4eckigen Figur, und der Lehrer macht den Schülern bemerklich, daß es nicht zu verwundern ſei, wenn obige Frage nicht beantwortet werden könne, da ſie ſich bisher zwar mit Parallelen, aber noch nicht mit begrenzten Parallelen beſchäftigt haben. Weil ſolche aber immer eine viereckige Figur beſtimmen, ſo werde es, ſtatt blos eine beſondere Art von viereckigen Figuren zu betrachten, beſſer ſein, das Viereck überhaupt zu unterſuchen, oder vielmehr ſei man hiemit dabei angekommen, zu den 3 Punkten, welche anfänglich in Betrachtung gezogen worden, nun einen vierten zu nehmen.

Von hier an blos noch Andeutungen:

Digitized by Google

12. Lage des 4. Punktes zu den drei übrigen, Anzahl der zwiſchen 4 Punkten möglichen Geraden, Erklärung: was Seite, was Diagonale des Vierecks ſei, Gegenſeiten, Arten des Vierecks, Unterſuchung über die Winkel, dann über die Seiten, zuletzt über die Diagonalen des Vierecks. In einem ſchiefwinkligen Parallelogramm entſtehen durch die Diagonalen 2 Dreiecke, welche als die Hälften des Ganzen gleich groß ſind, ohne congruent zu ſein; die Transverſale durch die Mitte einer Diagonale im Parallelogramm gibt 2 Trapeze, welche nicht blos gleich groß, ſondern congruent ſind: Congruenz der Vierecke; und weil das Parallelogramm auf jene Dreiecke geführt hat, zuerſt die Unterſuchung, unter welchen Bedingungen 2 Parallelogramme gleich groß ſind, ohne congruent zu ſein; da ein Dreieck leicht zu einem Parallelogramm ergänzt werden kann, iſt die Uebertragung auf Dreiecke gegeben.

13. Quadrate können nicht gleich groß ſein, ohne Congruenz; ebenſowenig Rechtecke, von gleichen Grundlinien oder Höhen. Nicht congruent ſind gewiß ein recht- und ein ſchiefwinkliges Parallelogramm; können ſie gleich ſein, etwa wenn ſie gleiche Grundlinien haben? — Auf die Vergleichung der Parallelogramme und Dreiecke folgt die des Trapezes und der Trapezoide mit Parallelogramm und Dreieck.

14. Nun fragt ſich: können Rechtecke von ungleichen Grundlinien und Höhen gleich ſein? Bei analytiſcher Behandlung kommt man auf den Satz von den Ergänzungen. Werden die Parallelen durch die Mitte der Diagonale gezogen, ſo entſtehen 4 congruente Parallelogramme; andern Falls ſind die Ergänzungen nur congruent, wenn das ganze Parallelogramm gleichſeitig iſt. Satz vom Quadrat über der Summe zweier Linien, daher auch von dem über dem Unterſchied derſelben. Werden beide an einer Figur gezeigt, ſo geben die 4 Diagonalen der 4 congruenten Rechtecke aus beiden Linien ein Quadrat gleich der Summe der Quadrate beider Linien. Verallgemeinerung des Pythagoräers und ſeiner Converſe.

15. Da hiemit ſchon der Anfang gemacht iſt, Figuren der Größe nach zu vergleichen, die nicht gleich groß ſind, ſo faßt man nun die allgemeine Frage über das Verhältniß zweier Dreiecke

Digitized by Google

oder Vierecke ins Auge, man ſucht ihr geometriſches Verhältniß zu erforſchen, muß aber zuvor die Unterſuchung der geraden Linien in dieſer Beziehung nachholen, wodurch man zum Begriff der Incommenſurabilität und des irrationalen Verhältniſſes gelangt, welches letztere demungeachtet ein Verhältniß iſt. Mittels dieſes Begriffes iſt es allein möglich, die Proportionenlehre der Arithmethik auf ſtetige Größen anzuwenden. Bemerkung über die Vergleichung zweier ungleichen Winkel. Uebergang zur Vergleichung zweier Dreiecke, von einem Dreieck aus, das durch Theilung der Grundlinie in gleiche Theile ſelbſt in gleiche Dreiecke getheilt iſt, welche als 2 Dreiecke betrachtet werden können, die gleiche Höhe haben und ſich wie ihre Grundlinien verhalten: Zwei rechtwinklige Dreiecke, die eine Kathete gleich haben, verhalten ſich wie die 2 andern Katheten, auch wenn dieſe incommenſurabel ſind. Folgerungen daraus, insbeſondere Beſprechung des Rauminhaltes von Dreiecken und Vierecken.

16. Auch 2 ſchiefwinklige Dreiecke, die einen gleichen Winkel haben, verhalten ſich wie die Produkte der denſelben einſchließenden Seiten. Transverſalen im Dreieck, welche deſſen Winkel halbiren; harmoniſche Theilung einer Geraden. — Betrachtung zweier Dreiecke, deren Winkel einzeln gleich ſind: Aehnlichkeit der Dreiecke. Unter den Folgerungen findet ſich auch: eine zweite Art, eine Gerade harmoniſch zu theilen, harmoniſch liegende Punkte, harmoniſche Strahlen; Beſtimmung der mittleren Proportionale zu zwei gegebenen Geraden (ohne Halbkreis); Theilung einer Geraden in ſteter Proportion (im äußern und mittlern Verhältniß).

17. Können Vierecke auch ähnlich ſein und unter welchen Bedingungen? Die Betrachtung des Vierecks als aus zwei Dreiecken beſtehend iſt naheliegend, damit aber auch der Gedanke daß wohl auch mehr als zwei Dreiecke zu einer geradlinigen Figur zuſammengeſetzt ſein können daß es auch geradlinige Vielecke geben müſſe. Die Unterſuchung findet auf eine der beim Viereck angewendeten analoge Weiſe ſtatt, bedarf ſomit keiner weiteren Andeutungen und wird nur dies Eine bemerkt, daß durch Conſtruktion*) eines Vielecks aus (n—2) gleichen Seiten

*) Für die Zwecke des Unterrichts iſt es allerdings nothwendig, nicht blos in Gedanken, ſondern auch praktiſch conſtruiren zu laſſen. Hiezu ge-

und (n—1) Winkeln, deren jeder $= \frac{2n-4}{n}$ Rechten iſt, ein reguläres Vieleck erhalten wird.

Nun folgt die Lehre vom Kreis, über welche Andeutungen in einem zweiten Artikel folgen können, ſo wie in einem dritten über die genetiſche Entwicklung der Stereometrie, wenn die Pädag. Vierteljahrsſchrift Raum dafür hat.

---

nügen als Grundlage die 2 Sätze: 1) Aus drei geraden Linien, von denen jede kleiner als die Summe der 2 übrigen iſt, läßt ſich ſtets ein Dreieck verzeichnen. 2) Wenn eine gerade Linie von beſtimmter Größe mit einer andern beliebig langen ſchiefe Winkel bildet, und man läßt die erſtere ſich um den freien Endpunkt drehen, ſo wird der ſich bewegende Endpunkt auf der Seite des ſpitzigen Winkels noch einmal in die andere Gerade zu liegen kommen. Erſterer Satz kann an das Ende von Nro. 8. angefügt und bewieſen werden, wie in meinem Lehrbuch zu erſehen iſt. Letzterer kommt in Nro. 10 am Ende vor. Der eine enthält nichts anderes als die Bedingungen unter welchen ſich 2 Kreiſe ſchneiden und die Behauptung, daß dies nur in 2 Punkten geſchehen könne; der andere aber die, daß eine Gerade, die im Endpunkt eines Halbmeſſers ſchief ſteht, die Kreislinie in 2 Punkten ſchneiden müſſe. Es kann jedoch, wie aus der obigen Entwicklung hervorgeht, kein Theil der Kreislehre als ſolcher mit der Lehre von den geradlinigen ebenen Figuren in genetiſchen Zuſammenhang gebracht, die Kreislehre muß vielmehr nach jener und abgeſondert von ihr entwickelt werden.

Digitized by Google

Ueber den Unterricht in den Elementen der Geometrie.

Von L. W. Baur, Profeſſor am Gymnaſium in Ulm.

Der Unterricht in der Geometrie hat ſeine zwei verſchiedenen Richtungen: er ſoll ſowohl Kenntniſſe mittheilen als auch Fähigkeiten erwecken.

Es ſind dieſes diejenigen zwei Richtungen, welche jedem Unterricht, der einen beſtimmenden Einfluß auf die geiſtige Bildung der Jugend ausüben ſoll, zu Grund liegen müſſen, man kann ſogar ſagen: die Harmonie oder das Gleichgewicht, welches in irgend einem Unterricht zwiſchen denſelben hergeſtellt iſt, bildet den Maßſtab für die Bedeutung dieſes Unterrichts, je mehr ſich jenes Gleichgewicht herſtellt, deſto näher kommt der Unterricht ſeinem Ideal. Es könnte kaum ſchwer ſein nachzuweiſen, daß die Umwandlungen welche man z. B. im Syſtem des ſprachlichen wie auch in dem des arithmetiſchen Unterrichts einzuführen ſucht, auf dem Streben nach jenem Gleichgewicht begründet ſind. In der That, handelt es ſich nicht hauptſächlich darum, den Schüler zur Einſicht in diejenigen ſprachlichen und arithmetiſchen Geſetze zu führen, auf welchen allein die Fähigkeiten beruhen, welche dem Schüler mitzutheilen, bisher eine einſeitig vorherrſchende Rückſicht jener Unterrichtszweige geweſen iſt?

Der Gegenſtand, deſſen Kenntniß durch den Unterricht in der Geometrie mitgetheilt werden ſoll, bilden jene allgemein nothwendigen Geſetze über das Räumliche, welche unter der Form hypothetiſcher Urtheile auftreten, und deren Behauptung (thesis) aus ihrer Vorausſetzung (hypothesis) ſich vermittelſt eines folgerichtigen Gedankengangs ableiten läßt. Die Fähigkeit aber, welche erreicht werden ſoll, beſteht eben darin, dieſen nothwendigen

Digitized by Google

Zuſammenhang zwiſchen Vorausſetzung und Behauptung nachzuweiſen, ſodann auch zu irgend einer Vorausſetzung eine Behauptung zu finden, und endlich, wenn irgend eine Behauptung gegeben iſt, die Vorausſetzung zu beſtimmen, unter welcher dieſelbe eintritt. Mit anderen Worten: der Schüler ſoll mit den geometriſchen Lehrſätzen bekannt werden, dieſelben beweiſen, für gegebene Vorausſetzungen neue Lehrſätze aufſtellen, und geometriſche Aufgaben auflöſen lernen.

Zu zeigen, wie der Lehrer ſeine Thätigkeit auf dieſes Ziel hinlenken könne, iſt der Zweck dieſer Blätter.

Die Einſicht in die geometriſchen Lehrſätze ſetzt die Bekanntſchaft mit den Begriffen voraus, welche durch dieſelben mit einander verbunden werden. Feſtgeſtellt oder erklärt werden dieſe Begriffe durch die ſogenannten

Erklärungen oder Definitionen,

unter welchen wir der Natur der Sache gemäß zwei verſchiedene Arten unterſcheiden können. Wir bemerken nämlich, daß die einen unter denſelben Vorſtellungen vorausſetzen, welche in der Geometrie nicht weiter erklärt werden können, ſondern als im menſchlichen Geiſt vorgefunden angeſehen werden müſſen. So werden die Begriffe des Körpers, der Fläche, der Linie und des Punkts durch die Vorſtellung von den Dimenſionen oder der Höhe, Breite und Länge, die Begriffe der geraden Linie und des Winkels durch die Vorſtellungen von der Art zu liegen, von der Richtung und Neigung erklärt. Dagegen beruhen die Erklärungen von den Parallellinien, vom Kreiſe, von dem Dreieck, dem Parallelogramm u. ſ. f. auf den ſchon erklärten Begriffen von der Linie und dem Punkt. Wir können dieſe beiden Arten von Erklärungen unmittelbare und mittelbare nennen.

Die Thätigkeit des Lehrers muß bei der Erörterung dieſer beiden Arten von Erklärungen eine verſchiedene ſein. Wie nämlich die unmittelbaren für die Geometrie auf nichts anderem beruhen, als auf der geiſtigen Erfahrung, daß ſich die zu erklärenden Begriffe an die Vorſtellungen, durch welche ſie erklärt werden, mit Nothwendigkeit knüpfen, ſo kann alles was ſich vom Lehrer zur Erläuterung jener unmittelbaren Erklärungen für den Schüler thun läßt, nur darin beſtehen, daß er denſelben die Erfahrung

Digitized by Google

von dieſer Verknüpfung in ſich ſelbſt machen, ihn ſich bewußt werden läßt, daß wenn der Begriff hinweggenommen wird, auch die Vorſtellung fällt, und umgekehrt mit dem einen die andere gegeben iſt.

Wiewohl ſich kaum nachweiſen laſſen mag, daß ein mangelhaftes Verſtändniß der Erklärungen des Körpers, der Fläche, der Linie, des Punkts zu den Fortſchritten eines Schülers ernſtliche Hinderniſſe in den Weg gelegt habe, ſo wollen wir dennoch, weil man einmal der Vollſtändigkeit halber jene Erklärungen zu erläutern pflegt, kurz auseinanderſetzen, wie wir nach den obigen Anſichten glauben, daß dieſe Erläuterung vorzunehmen iſt.

Einen Körper vermag ſich jeder vorzuſtellen. Nun denke man ſich einen Körper in zwei Theile getheilt, ohne daß dieſelben jedoch von einander getrennt werden, ſondern ſo wie ſie es ſchon vor der Theilung waren, mit einander in Berührung bleiben, ſo haben dieſe Theile etwas mit einander gemeinſchaftlich, in was ſie an einander grenzen, und was ſich vom Körper weſentlich durch ſeinen Mangel an Dicke oder Höhe unterſcheidet. So wie wir nämlich dieſem „Etwas" eine Dicke oder Höhe beilegen wollten, ſo würde daraus ſelbſt wieder ein zwiſchen den beiden Theilen gelagerter weiterer Theil des urſprünglich gedachten Körpers entſtehen. Dieſes „Etwas" nennt man eine Fläche. Denken wir uns nun den urſprünglichen Körper, von deſſen Theilung wir jetzt abſtehen wollen, auf allen Seiten von Körpern welche an ihn grenzen, alſo etwa von Waſſer oder von Luft umlagert, ſo zeigt ſich, daß der Körper überall gegen ſeine Umgebung, überhaupt gegen den ihn umgebenden Raum durch Flächen begrenzt iſt; wir ſind daher zu dem Satz berechtigt:

„Die Grenzen der Körper ſind Flächen, von dem Körper unterſcheidet ſich die Fläche durch ihren Mangel an Dicke oder Höhe."

Eine Fläche können wir uns nun auch wieder in zwei an einander grenzende, mit einander in Berührung verharrende Theile getheilt denken, welche nur eine Grenze mit einander gemeinſchaftlich haben, die ſich von der Fläche durch ihren Mangel an Breite unterſcheidet. Sobald wir dieſer Grenze eine Breite beilegen wollten, würden wir einen die beiden Theile von einander trennenden Flächenſtrich erhalten, der nur ſelbſt wieder

an dieſelben grenzt, aber nicht ihre gegenſeitige Grenze ausmacht. Die wahrhaftige Grenze zweier an einander ſtoßenden Flächentheile heißt *eine Linie*, und wir ſprechen daher den Satz aus:

„Die Grenzen der Flächen ſind Linien. Der Linie geht die Breite ab, der Fläche aber, und alſo auch dem Körper (der ſich nur durch ſeine Dicke von der Fläche unterſcheidet) kommt ſie zu.

Wir enthalten uns der weiteren Ausführung in Betreff des Punkts, der nun nicht weiter getheilt werden kann, da der Uebergang auf dieſen nach Analogie des bisherigen von ſelbſt einleuchten mag. Von dieſem aus rückſchreitend erhält man aber ſofort die gewöhnlichen euklidiſchen Erklärungen.

Der Punkt nun, der weder Länge noch Breite noch Höhe überhaupt keine Größe hat, kann nur vermöge ſeiner Lage ein Gegenſtand der Betrachtung ſein. Denken wir uns nun aber auf einer ſich nach allen Seiten hin ins Unendliche ausdehnenden Ebene einen Punkt und ſonſt nichts, ſo werden wir nicht im Stande ſein, irgend etwas von der Lage dieſes Punkts auf der Ebene auszuſagen. Zwar möchte es ſcheinen, daß wenn wir einen Punkt auf unſerer Zeichnungstafel bezeichnen, wir nicht wohl von demſelben ſagen können, ob er weiter rechts als links, weiter oben als unten, oder umgekehrt liegt. Aber was heißt dieſes weiter rechts als links, dieſes weiter oben als unten? Iſt damit nicht die Lage des Punkts auf die Ränder der Zeichnungstafel bezogen, während wir doch außer dem Punkt nichts auf derſelben annehmen wollen? Eine ſolche Bezeichnung der Lage wäre alſo nach unſeren Annahmen ungiltig, oder vielmehr wir ſehen ein, daß wir, um von der Lage des Punkts auf der Ebene ſprechen zu können, irgend etwas anderes außer demſelben noch auf der Ebene annehmen müſſen.

Die einfachſte Annahme nun, die wir zu dieſem Zweck machen können, iſt die eines weiteren Punkts. Betrachten wir jetzt die Lage beider Punkte gegeneinander, ſo wird das erſte, wovon wir ſprechen, ihre *Entfernung* ſein. Was thun wir um dieſe Entfernung zu ſchauen? Wir verbinden die beiden Punkte durch eine *gerade Linie*, durch eine Linie, die auf dem kürzeſten Weg, oder wenn wir wollen in ſtets einerlei Richtung von einem Punkt zum anderen geht.

Digitized by Google

Welche Erklärung der geraden Linie wir nun auch annehmen mögen, ſo iſt die Hauptſache daran immer die, daß die Vorſtellung davon durch die Annahme zweier Punkte hervorgerufen wird.

Laſſen wir ferner von irgend einem Punkt eine gerade Linie mit unbeſtimmter Länge ausgehen, ſo läßt ſich von dieſer Linie neben dem, daß ſie von dem Punkte ausgeht, nichts ſagen, als daß ſie eine gewiße Richtung habe. Welches aber dieſe Richtung ſei, läßt ſich nur angeben, wenn wir uns auf die irgend einer anderen geraden Linie beziehen, etwa auf diejenige, in welcher ein beſchwerter Faden zur Erde hängt. Dann nämlich wird ſich ſagen laſſen, ob jene erſtere Linie aufwärts, abwärts, ſchief oder wagerecht, und wenn der Betrachtende noch die Beziehung zu ſeinem eigenen Körper ins Auge faßt — ob ſie gegen rechts oder links gerichtet ſei. Sehen wir aber von all dieſem ab, und denken nur an die Eine von dem Punkt ausgehende Linie und ſonſt an nichts, ſo läßt ſich die Richtung derſelben durchaus nicht angeben. Das einfachſte auf was wir die Richtung der Linie beziehen können, iſt eine andere von demſelben Punkt ausgehende Linie. Dieſe zwei Linien nun haben verſchiedene Richtungen, und es läßt ſich jetzt von der Abweichung, welche zwiſchen denſelben beſteht, ſprechen. Der Grad oder die Größe dieſer beſtehenden Abweichung, oder die Neigung beider Linien gegen einander heißt der **Winkel** zwiſchen beiden Linien. Schenkel. Scheitel.

Der Winkel zwiſchen zwei von einem Punkt O ausgehenden Linien OL und OM läßt ſich auf zweierlei Weiſe auffaſſen, je nachdem man die Abweichung der Richtung der OL von derjenigen der OM nach der einen oder der anderen Seite der letzteren Linie ſtattfinden annimmt. Je nach der einen oder der anderen Annahme wird irgend ein auf der Ebene des Winkels liegender Punkt zwiſchen den Schenkeln des Winkels liegen oder außerhalb denſelben, oder es wird der zwiſchen den ins Unendliche fortlaufenden Schenkeln ausgeſchnittene Theil der unendlichen Ebene eine convexe oder eine concave Ecke bilden. Wegen dieſer Doppelſinnigkeit den Winkel aber dadurch erklären zu wollen, daß man ſagt, er ſei nichts anderes als der zwiſchen den Schenkeln ausgeſchnittene Theil der unendlichen Ebene, iſt deßhalb unſtatt-

Digitized by Google

haſt, weil zwei Winkel, deren Ausſchnitte offenbar ungleich ſind, dennoch einander gleich ſein können. Man denke nur an äußere und innere Gegenwinkel an Parallelen: ihre Ausſchnitte ſind um einen Theil des zwiſchen den Parallelen ins Unendliche fortlaufenden Flächenſtrichs verſchieden, und die Winkel einander deſſenungeachtet gleich. Eine andere Erklärung der Doppelſinnigkeit des Winkels wird durch die doppelte Richtung gegeben, in welcher man ſich den einen Schenkel um den Scheitel gedreht denken kann bis er mit dem anderen zuſammenfällt. Es ſetzt dieſe Erklärung voraus, der Winkel ſei als die Größe dieſer Drehung beſtimmt worden.

Nachdem ſo die Annahme zweier Punkte auf den Begriff der geraden Linie, die Annahme zweier von einem Punkt ausgehenden geraden Linien auf den Begriff des Winkels geführt hat, iſt noch von der Summe zweier Entfernungen und zweier Winkel zu ſprechen, und zwar vorerſt nur von der Summe zweier an einander liegenden Entfernungen und zweier an einander liegenden Winkel, denn lägen Entfernungen oder Winkel nicht an einander, ſo könnte von der Summe derſelben erſt bei Gelegenheit der Grundſätze die Rede ſein. Es wird ſich alſo vorerſt nur von der Annahme dreier Punkte auf einer geraden Linie oder dreier von Einem Punkt ausgehenden Linien handeln. Die Entfernung der zwei äußeren Punkte als die Summe der Entfernungen des mittleren von jenen äußeren, und den Winkel zwiſchen den zwei äußeren Linien als die Summe der zwei Winkel anzuſehen, welche die mittlere Linie mit den beiden äußeren bildet, daran iſt der Schüler zu gewöhnen. In Betreff der Summe der Entfernungen würde es keiner beſonderen Einübung bedürfen, aber in Betreff der Winkel braucht es eine. Der erſte beſte Satz, der von einer Winkelſumme ſpricht, läßt es den Lehrer fühlen, daß nicht jeder Schüler ohne Weiteres den Winkel zwiſchen den zwei äußeren Linien als Summe der zwei anderen Winkel anzuſehen verſteht. Eine Figur, welche mehr als drei ſämmtlich von Einem Punkt ausgehende Linien darſtellt, gibt Gelegenheit zu mannigfachen Uebungen darüber, wie ein Winkel als Summe zweier oder mehrerer anderen zu betrachten iſt. Hieran ſchließt ſich ſofort unmittelbar die Er-

Digitized by Google

klärung von der Differenz zweier auf einanderliegenden Entfernungen oder Winkel, mit Uebungen im Ausſprechen von Sätzen, welche einen Winkel als Unterſchied zweier anderen angeben.

Wir haben mit den Erklärungen über die Summen und Differenzen von Entfernungen und von Winkeln ſchon das Gebiet der zweiten Art von Erklärungen, die wir oben die mittelbare genannt haben, betreten, inſofern ſich dieſe Begriffe ſchon aus denjenigen des Winkels, Scheitels und Schenkels erklären laſſen.

Wenn es ſich nun bei der erſteren Art von Erklärungen hauptſächlich darum handelte, dem Schüler ſich über die Nothwendigkeit klar werden zu laſſen, mit welcher ſich die zu erklärenden Begriffe an die Vorſtellungen, durch welche ſie erklärt werden, knüpfen, was weſentlich eine Sache des inneren Anſchauungsvermögens iſt, ſo müſſen die folgenden Erklärungen, welche Begriffe durch Begriffe beſtimmen, vielmehr mit der abſtrahirenden Thätigkeit des Verſtands aufgefaßt und dem Gedächtniß das die Begriffe vermittelſt der Worte feſthält, zur Verwahrung übergeben werden. Der Schüler ſoll ſich künftig, wenn von Parallelen die Rede iſt, nicht ſowohl Parallelen, wie ſie in die Anſchauung fallen, vorſtellen, ſondern er ſoll an Linien denken, „welche, ſoweit man ſie verlängert, nicht zuſammentreffen.“ Ein Parallelogramm ſei für ihn nicht ein Viereck, was ſo oder ſo ausſieht, ſondern „eines, in welchem je zwei gegenüber liegende Seiten parallel ſind.“ Dieſen Zweck kann man nur dadurch erreichen, daß man dieſe Erklärungen häufig abfragt und ſie mechaniſch herſagen läßt; ſpäter, wenn man ſchon an den Lehrſätzen iſt, kann man noch nachträglich darauf hin arbeiten, wenn man die Schüler hie und da veranlaßt, die Sätze in eine ſolche ſprachliche Faſſung zu bringen, bei welcher ſich der Begriff durch ſeine Erklärung erſetzt findet. Der Satz: „In einem Parallelogramm ſind je zwei gegenüber liegende Seiten einander gleich“ wird dann etwa ſo lauten: „Wenn in einem Viereck je zwei einander gegenüber liegende Seiten einander parallel ſind, ſo ſind auch je zwei ſolche Seiten einander gleich“ Anſtatt: „Von einem Punkte kann man nach einer geraden Linie nicht mehr als Eine Senkrechte fällen“ wird man zu ſagen haben: „Von einem Punkte kann nach einer geraden Linie nicht mehr als Eine gerade

Linie ſo gezogen werden, daß ſie gleiche Nebenwinkel mit dieſer bildet.

(Die zuletzt angewendete Erklärung von der ſenkrechten Lage zweier geraden Linien gegen einander wäre beiläufig geſagt, von manchen Lehrbüchern ſtrenger zu befolgen, als es in denſelben geſchieht, wenn, nachdem die Gleichheit zweier Nebenwinkel bewieſen iſt, zum Schluß auf die ſenkrechte Lage der betreffenden Linien gegen einander erſt vermittelſt folgenden Gedankengangs geſchritten wird: Die zwei Nebelwinkel betragen zuſammen 2 R ſie ſind einander gleich, alſo muß einer einen R betragen, d. h. die Linien ſtehen alſo ſenkrecht auf einander. Euklid beruft ſich, nach dem Beweis für die Gleichheit der Nebenwinkel ohne Weiteres auf ſeine Erklärung.)

Ueberſetzungen wie die vorhin angeführten dienen nicht nur als Uebungen im Gebrauch der geometriſchen Ausdrucksweiſe, ſondern ſind auch geeignet, dem Urtheil nach der Anſchauung vorzubeugen und das Verſtändniß der Beweiſe anzubahnen, wie weiter unten gezeigt werden ſoll.

Empfehlenswerth ſcheint mir endlich die Aufnahme einer Erklärung, welche ſich in den meiſten Lehrbüchern nicht findet, in anderen aber in einer unzweckmäßigen Form gegeben iſt. Wenn man nämlich ſagt, die Abſchnitte einer geraden Linie (z. B. einer Dreiecksſeite, einer Sehne) ſeien die Theile, in welche dieſe Linie durch irgend einen darauf angenommenen Punkt getheilt wird, ſo findet dieſe Erklärung keine Anwendung mehr, ſobald dieſer Punkt auf der Verlängerung der Linie angenommen wird, weil ſich alsdann, ohne künſtlich den in der Geometrie zu vermeidenden Begriff des Negativen hinein zu ziehen, keine Theile mehr angeben laſſen, in welche durch den Punkt die Linie getheilt wäre. Dieſer Uebelſtand verſchwindet, ſobald man die Abſchnitte einer begrenzten geraden Linie als die Entfernungen ihrer Endpunkte von irgend einem auf ihr ſelbſt oder auf ihrer Verlängerung angenommenen Punkt erklärt.

Man ſieht ein, wie nach dieſer Erklärung z. B. die beiden Fälle des ſogenannten erweiterten pythagoräiſchen Lehrſatzes ſich in ganz ähnlicher Form aufſtellen laſſen; wir laſſen ſie hier in Einem vereinigt folgen, indem wir unter den Abſchnitten einer

Dreiecksſeite diejenigen verſtehen, welche durch den Fußpunkt der aus der gegenüber liegenden Spitze auf ſie gefällten Senkrechten beſtimmt werden:

Das Quadrat einer Dreiecksſeite iſt gleich der Summe der Quadrate beider anderen Seiten, um das doppelte Rechteck aus einer von beiden und demjenigen ihrer Abſchnitte, welcher nicht an die erſtere Seite ſtoßt, vermehrt oder vermindert, je nachdem dieſer erſteren Seite ein ſtumpfer oder ein ſpitzer Winkel gegenüber liegt.

Der bekannte Satz, welcher für den Fall zweier aus einem Punkt an einen Kreis gezogenen Schneidenden die Gleichheit zweier Rechtecke behauptet, ſtellt ſich als Seitenſtück zum Sehnenſatz ſo dar:

Auch wenn zwei Sehnen ſich erſt verlängert außerhalb des Kreiſes ſchneiden, ſind die zwei Rechtecke aus dem je zwei durch den Schneidungspunkt beſtimmten Abſchnitten einer Sehne einander gleich.

Die Grundſätze.

Diejenigen allgemeinen für die Geometrie nicht weiter erweislichen Geſetze, vermittelſt welcher die in den Erklärungen feſtgeſetzten Begriffe mit einander zu Urtheilen verbunden werden, ſind die Grundſätze. In ihnen erblicke man nicht ſowohl ſolche Wahrheiten, welche um ihrer ſelbſt willen mitgetheilt werden und ſich von den nachfolgenden Lehrſätzen nur durch ihre Unerweislichkeit unterſcheiden, ſondern vielmehr als die Hilfsmittel der geometriſchen Unterſuchung, als die Geſetze vermittelſt welcher von Bekanntem auf Unbekanntes geſchloſſen wird, und welche ſich auf Größen jeder Art, auch wenn ſie unſerer Anſchauung gar nicht zugänglich ſind, angewendet werden können. Man kann behaupten, daß die meiſten Schwierigkeiten, welche ſich für den Anfänger dem Verſtändniſſe der Geometrie in den Weg legen, darauf beruhen, daß ihm die rückſichtsloſe Anwendung der Grundſätze auf die Vergleichung von Größen, welche vermittelſt der Anſchauung nicht verglichen werden können oder nicht verglichen werden ſollen, Mißtrauen einflößt. Darum iſt es nothwendig, daß er an eine ſolche rückſichtsloſe Anwendung auf eine Weiſe gewöhnt werde, welche geeignet iſt, ihm Vertrauen einzuflößen.

Digitized by Google

Daß die Grundſätze dazu dienen von Bekanntem auf Unbekanntes zu ſchließen, und beſonders auf Wahrheiten zu führen, welche vermittelſt der Anſchauung nicht hätten erhoben werden können, das läßt ſich an Beiſpielen aus dem gewöhnlichen Leben verdeutlichen.

Ich nehme etwa an, A und B wohnen entfernt von einander und können deßhalb der Größe (ihres Wuchſes) nach nicht unmittelbar miteinander verglichen werden. Nun hat aber C ſich mit dem A gemeſſen und gefunden daß er ſo groß iſt als A. Kommt nun C auch zu B und findet auch, daß er ſo groß iſt wie dieſer, ſo können wir ohne daß A und B bei einander geſehen, gegen einander gemeſſen worden ſind, behaupten, daß beide gleich groß ſind.

Doch genug zur Verſtändlichung! Wichtiger iſt die Uebung, dieſe muß dahin zielen, daß der Schüler immer aus zwei Beziehungen wie

$a = b$ und $b = c$,
oder: $a \pm c = S$ und $b \pm c = S$
oder: $a = b$ und $b \pm c = S$
oder: $a > b$ und $b > c$

immer die richtigen Schlüſſe ziehen lernt, alſo in den obigen vier Fällen die Schlüſſe $a = c$, $a = b$, $a \pm c = S$, $a > c$. Man wird zu dieſem Zweck immer je zwei Beziehungen in den verſchiedenſten Zuſammenſtellungen und Schreibarten zuſammen vorzeigen, im Nothfall wieder auf die populären Beiſpiele zurückkommen, hie und da auch zwei Beziehungen anſchreiben, aus welchem ſich kein Schluß ziehen läßt, wie etwa

$a > b$ und $c > b$.

So iſt fortzufahren bis die Schüler einige Sicherheit und Fertigkeit erlangt haben. Man ruhe nicht bis aus dem Wiſſen ein Können geworden iſt.

Es wird mancher unter meinen Leſern vielleicht denken, ſolche abſtracte Uebungen ſeien verwerflich, und man ſolle ſich anſtatt derſelben mit den concreten Uebungen, wie ſie die Beweiſe für die Lehrſätze ſo häufig darbieten, begnügen. Dagegen iſt aber einzuwenden, daß eben die Uebungen an concreten Beiſpielen den Schüler leicht zu dem Schluß nach der Anſchauung verleiten,

Digitized by Google

beſonders bei den erſten Lehrſätzen, deren Behauptung meiſtens noch der Anſchauung nahe liegt. Der Schüler ſoll ſich deßhalb ſchon vorher daran gewöhnt haben, den Schluß nach der bloßen Anſicht der Prämiſſen ohne Rückſicht auf irgend eine Figur zu ziehen.

Es iſt endlich bei Gelegenheit der Grundſätze die Auseinanderſetzung des Verfahrens nicht zu übergehen, durch welches man die Summe oder die Differenz zweier nicht an einander liegenden Winkel erhält, weil daſſelbe wie ſchon oben bemerkt worden, ſich lediglich auf die Grundſätze ſtützt. Hat man nämlich zwei ſolche Winkel, und man zeichnet, nach dem Grundſatz „was einander deckt, iſt einander gleich," an dem einen von beiden Winkeln einen weiteren, der dem anderen gleich iſt, ſo läßt ſich nach dem was bei Gelegenheit der Erklärungen geſagt worden iſt, der entſtehende Winkel als die Summe des erſteren und des Hilfswinkels und alſo nach einem bekannten Grundſatz auch als Summe der beiden urſprünglichen Winkel angeben.

Beſonders aber wird man beim Uebergang zur Lehre von der Größe der Flächen an die Grundſätze erinnern, um vermittelſt dieſer die Gleichheit zweier Flächen zu erklären, weil dieſer Gegenſtand, durch die mannigfache Veranlaſſung, die er zu einer Verwechslung mit der Congruenz darbietet, Anfängern Schwierigkeiten macht.

Die Erklärung der Gleichheit ſowohl der Winkel und Linien als auch der Flächen liegt in den Grundſätzen.

Vorerſt iſt geſagt: „Was einander deckt iſt einander gleich." Gleich ſind einander alſo die Flächen congruenter Figuren. Dann ſind aber Größen auch einander gleich, wenn ſie dadurch entſtanden ſind, daß zu oder von gleichen Größen wohl auch zu oder von einer und derſelben Größe gleiche Größen hinzugeſetzt oder hinweggenommen worden ſind. Dieſes Hinzuſetzen oder Hinwegnehmen kann aber auf ganz verſchiedene Arten geſchehen, und es iſt klar, daß wenn z. B. zu congruenten Dreiecken andere congruente Dreiecke hinzugeſetzt aber an verſchiedenen Orten und auf verſchiedene Arten hinzugeſetzt worden ſind, die entſtehenden Figuren zwar nicht mehr congruent, aber nichtsdeſtoweniger an Fläche gleich ſein werden.

Digitized by Google

Wer nun eine Freude daran hat, kann auch die Gleichheit der Flächen an allerhand populären Beiſpielen erläutern, er kann auf die Gleichheit der Ertrage zweier unter ſonſt gleichen Umſtänden ſtehenden Aecker, auf die Gleichheit der Gewichte zweier gleich großen und gleich dicken Tafeln aus demſelben Metall aufmerkſam machen, u. dgl.

Der Lehrſatz.

Ein allgemein nothwendiges Geſetz, welches ausſpricht, daß eine Figur, die mit gewißen Eigenſchaften gezeichnet iſt, auch gewißer anderen Eigenſchaften, die ſie nicht ſchon vermöge der Zeichnung oder ihrer Entſtehung hat, theilhaftig ſei, ein ſolches Geſetz heißt ein Lehrſatz.

Es iſt von großem Werth für den Unterricht, daß der Anfänger in der Geometrie bei jeder Gelegenheit auf das Weſen des Lehrſatzes aufmerkſam gemacht werde. Der Lehrer wird deßhalb die Figur zu einem Lehrſatz immer vor den Augen des Schülers entſtehen laſſen und ſtreng von dieſem verlangen, daß er den Gang der Zeichnung mit aller Aufmerkſamkeit verfolge; er wird, ſobald die Figur vollendet iſt, den Schüler nochmals darüber befragen, wie ſie gezeichnet worden ſei, und welche Eigenſchaften ſie ſomit vermöge ihrer Entſtehung haben müſſe. Sodann aber wird er mit Zirkel und Lineal vorerſt empiriſch diejenigen Eigenſchaften an der Figur nachweiſen, welche ihr zwar nicht ſchon durch die Zeichnung mitgetheilt worden ſind, aber vom Lehrſatz dennoch ausgeſprochen werden.

So wird man alſo z. B. bei der Lehre von der Congruenz, nachdem das eine Dreieck beliebig gezeichnet worden iſt, das andere dadurch entſtehen laſſen, daß man dem einen die drei Stücke in welchen es mit dem anderen übereinſtimmen ſoll, entnimmt, dieſem mittheilt und die etwa noch zu ziehende Linie zeichnet. Es wird ſich alsdann zeigen, daß auch diejenigen drei Stücke des anderen Dreiecks, welche dem erſteren nicht entnommen wurden, ſondern bei der Zeichnung vollends von ſelbſt entſtanden ſind, den entſprechenden Stücken dieſes erſteren Dreiecks dennoch gleich ſind.

Digitized by Google

Weſentlich unterſtützt wird dieſe Behandlung durch die euklidiſche Faſſung der Sätze über die Congruenz. Euklid macht nämlich zur Behauptung ſeiner Sätze nicht, daß die Dreiecke einander congruent oder, wie er ſagen würde, gleich und ähnlich ſeien, ſondern daß diejenigen Seiten und Winkel beider Dreiecke, welche nicht ſchon der Vorausſetzung gemäß einander einzeln gleich ſein ſollen, es dennoch ſein müſſen. Es iſt hieraus zwar nicht zu folgern, daß etwa der neuere Ausdruck der Congruenz wieder aufzugeben ſei, rathſam aber iſt es der Behauptung der Congruenz noch als erklärenden Beiſatz ihre euklidiſche Faſſung folgen zu laſſen. Wird der Satz etwa ſpäter wieder angeführt, ſo kann der Kürze halber dieſer Beiſatz weggelaſſen werden.

Nun erhebt ſich aber die Frage: Wie ſollen die Zeichnungen ausgeführt werden ehe die geometriſchen Fundamentalaufgaben, welche die Anleitung zum Anlegen der Winkel, zum Halbiren von Linien und Winkeln u. ſ. f. geben, abgehandelt worden ſind? Doch deßhalb wird kaum Jemand ernſtlich in Verlegenheit ſein. Der flach auf die Tafel gelegte Zirkel, zur Deckung mit dem abzuzeichnenden Winkel gebracht und bei erforderlicher Oeffnung vermittelſt der Schraube geſtellt, iſt der leibhaftige Winkel im Zuſtand hin- und hergetragen zu werden und als Schablone für den anzutragenden Winkel zu dienen. Wäre eine Linie zu halbiren, ſo wird es aus freier Hand geſchehen und die Probe mit dem Zirkel gemacht werden, für Senkrechte gibt es Winkelmaße.

Nur iſt, wenn man mit gutem Gewiſſen ſo verfahren will, nothwendig, daß man, ehe die Fundamentalaufgaben durchgegangen ſind, die ſogenannten Forderungen ganz bei Seite laſſe, was ſich auch um ſo eher empfehlen läßt, als die Bedeutung, welche dieſelben gewinnen, erſt dann recht einleuchtend werden kann, wenn man weiß wie ſich andere Operationen als die in den Forderungen angegebenen vermittelſt der letzteren ausführen laſſen.

Daß das oben geſchilderte Verfahren, dem Schüler das Weſen des Lehrſatzes nahe zu legen, nicht überall anwendbar iſt, brauche ich nicht zu ſagen. Zwei Linien laſſen ſich z. B. nicht der Erklärung gemäß als Parallelen zeichnen, weil man

ſie nicht in ihrer ganzen unendlichen Ausdehnung auf der Zeichnungstafel haben kann. Auf dieſer Unmöglichkeit beruht nicht nur die Schwierigkeit der Parallelentheorie für den Unterricht, ſondern auch für die wiſſenſchaftliche Begründung. (Dieſe iſt nur dann möglich, wenn man auf den Begriff des Unendlichen, der ſchon in der Erklärung enthalten iſt, eingeht.) Ebenſowenig läßt ſich die empiriſche Probe leicht an ſolchen Lehrſätzen vornehmen, welche von der Gleichheit der Flächen ſprechen. Es braucht aber dieſe Behandlung nicht gerade an allen Lehrſätzen angewendet zu werden, geſchieht es nur an mehreren hiezu beſonders paſſenden, ſo wird der Zweck, das Weſen des Lehrſatzes zu erklären, ſchon erreicht.

Es iſt bei Gelegenheit des Lehrſatzes noch auf eine Frage einzugehen, welche hier inſofern in Betracht kommen kann, als zur Thätigkeit des Lehrers auch die Wahl des Lehrbuchs gehört.

In neuerer Zeit wurde nämlich ſchon hie und da die Frage erhoben, ob man die Lehren der Geometrie ſoviel wie möglich der Gliederung des Stoffs gemäß in ein Syſtem bringen und dem Schüler bei jedem Satz einen Blick auf die Stellung deſſelben im Syſtem eröffnen ſolle, oder aber ob es beſſer ſei, daß bei Anordnung des Stoffs in euklidiſcher Weiſe nur die Rückſicht auf die logiſche Folgerichtigkeit in Betreff der Begründung der Beweiſe vorwalte, alſo ein Zuſammenhang zwiſchen den einzelnen Sätzen nur inſofern gewährt werden ſolle, als der eine dem anderen als Stütze diene. Es ſei, ſagen die Anhänger der letzteren Anſicht, jeder einzelne Satz ſtreng in ſeiner Individualität, alſo geſondert von ſeiner Umgebung aufzufaſſen, wenn man nicht Gefahr laufen wolle, daß die einzelnen Kenntniſſe ſich im Kopfe des Schülers vermiſchen und verwirren. Dagegen wird eingewendet, vom geometriſchen wie von jedem anderen wiſſenſchaftlichen Unterricht ſei zu verlangen, daß er den Schüler zur Stufe der verallgemeinerten Anſichten, zum Ueberblick des erlernten Stoffs von einem höheren Standpunkte aus führe, welcher verſtehen laſſen ſolle, wie Ein Prinzip in ſeiner Entfaltung den ganzen Inhalt und Umfang der Wiſſenſchaft aus ſich gebäre.

Kein Zweifel kann dagegen erhoben werden, daß es Aufgabe der Wiſſenſchaft ſei, ihren Stoff in eine ſolche Ordnung

Digitized by Google

zu bringen, welche, nachdem die Anſprüche an eine folgerichtige Begründung befriedigt ſind, auch eine auf der Durchführung eines Prinzips beruhende Gliederung erkennen laſſe. Ebenſo wenig aber iſt zu leugnen, daß der Einſicht in dieſe logiſche Gliederung, dem Verſtändniß der Stellung der einzelnen Sätze ſowohl zum durchgeführten Prinzip, als auch zu einander, das Verſtändniß der einzelnen Sätze ſelbſt vorangehen müſſe. Und darum iſt vor Allem nöthig, daß jeder einzelne Satz mit ſeinem Beweis als ein für ſich abgeſchloſſenes Ganzes, als eine für ſich beſtehende Aufgabe der Erkenntniß hingeſtellt werde. Es ſind ſchon Verſuche gemacht worden, die einzelnen in einen Abſchnitt zuſammengehörigen Lehrſätze in ein nicht nur logiſch, ſondern auch äußerlich ſprachlich zuſammenhängendes Ganzes aufzulöſen und zu verſchmelzen, ſie in ein fortlaufendes Kapitel zu vereinigen. Es ſollte nachdem zu Grund liegenden Plan ein Lehrſatz ſich an den anderen anſchließen, mochte nun irgend eine Beziehung zwiſchen dem Inhalt der beiden Sätze oder eine Betrachtung welche leicht aus dem einen hervorging und zum Beweis des anderen zu führen geeignet war, den Uebergang vom einen zum anderen bilden. Da traf es ſich nun, daß der Beweis zu einem Satz bald demſelben voranging bald ihm nachfolgte, wie es gerade die Art der Anknüpfung verlangte. Dieſe Art der Darſtellung ſollte etwas Steifes, Strenges, durch was die rein euklidiſche Manier abſtoße, vermeiden, ſie ſollte in den ganzen Gang der Betrachtung einen Fluß, eine Beweglichkeit bringen, welche der euklidiſchen Manier abgehe. Dies ließe ſich nun hören, wenn durch den Unterricht in der Geometrie nur ſogenannte populäre Kenntniſſe dieſer Wiſſenſchaft mitgetheilt werden ſollten, ſowie es etwa in den ſogenannten populären Vorleſungen geſchieht, welche man den Laien über Phyſik, Chemie, Naturgeſchichte, Aſtronomie u. ſ. w. hält. Da handelt es ſich darum das Eigenthümliche jedes Lehrſatzes dadurch ins Licht treten zu laſſen, daß man ſeinen Gegenſatz gegen andere Sätze oder ſeine Beziehungen zu demſelben hervorhebt. Beweiſe gibt man wohl zu den Sätzen, wie es ſich eben ſchickt, wenigſtens um den Lehrſatz und ſeine Erweislichkeit begreiflich zu machen. Für denjenigen Zweck aber, welchen die Lehrer der Geometrie

Digitized by Google

mit ſeinen Schülern verfolgt, wenn er dieſe nicht nur zu einem äußerlichen Kennenlernen ſondern zu einem ſelbſt thätigen Können erheben will, für dieſen Zweck iſt jenes Verfahren der Zuſammenſchmelzung der Lehrſätze von Grund aus zu verwerfen. Nicht nur ſind die Uebelſtände einleuchtend, welche aus dieſem Verfahren in der Hinſicht hervorgehen, daß die wörtliche Anführung eines nicht ſelbſtſtändig hingeſtellten, ſondern in den fortlaufenden Text eines Kapitels verflochtenen Lehrſatzes bei nachfolgenden Beweisgängen, welche dieſen Lehrſatz als Stütze verlangen, dem Schüler ſchwer wird, ſondern er wird auch immer Anſtände finden den Beweis zu einem Lehrſatz ſpäter erforderlichen Falls wieder zu geben, wenn ihm nicht Satz und Beweis im Laufe des Lehrgangs in enger Verbindung und von aller Umgebung getrennt bei der erſten Bekanntſchaft damit vor Augen getreten ſind. Was iſt von einem Lehrbuch zu halten, in welchem der Schüler den Beweis zu einem Lehrſatz bald vor bald hinter dieſem zu ſuchen hat?

Vergeſſen wir nicht, was Euklid ſagte: „Zu der Geometrie gibt es keinen beſonderen Weg für Könige,“ und glauben wir nicht unſeren Schülern gewähren zu müſſen, was Euklid den Königen verſagte. Der Weg iſt ſteil und ſoll ſteil ſein, mit den beliebten Manieren, ihn für den bequemen Spaziergang des Schülers zu recht zu legen iſt alle Mühe verloren, ſpielend lernen wollen iſt zuviel verlangt.

In der äußeren Form der Darſtellung wie auch in der Folgerichtigkeit der Begründung möge uns Euklid ſtets ein Vorbild ſein.

Ein Syſtem der Geometrie aber, in welchem, nebendem daß jene Folgerichtigkeit der Begründung beobachtet iſt, eine Anordnung des Stoffs nach ſeiner natürlichen Gliederung getroffen wäre, in welchem die eigenthümliche Bedeutung jedes Lehrſatzes auch durch ſeine Stellung hervorgehoben werde, ein ſolches Syſtem könnte auch der Lehrer nur willkommen heißen, wie er auf jede Betrachtung, welche geeignet ſein kann die gegenſeitigen ſtofflichen Beziehungen zwiſchen den einzelnen Lehrſätzen hervorzuheben, gerne anſtellen wird — freilich immer erſt nachdem der Lehrſatz in ſeiner individuellen Bedeutung erkannt und durch den Beweis

Digitized by Google

als allgemein nothwendig ſtreng nachgewieſen iſt. Die Conſtruction, vermittelſt deren zu einer begrenzten geraden Linie eine halbirende Senkrechte gezeichnet und aus einem Punkt auf eine Linie eine Senkrechte gefällt wird, ſind ſie etwas anderes als Anwendungen eines und desſelben Satzes, der ausſpricht, daß in einem gleichſchenkligen Dreieck die Halbirungslinie des Winkels an der Spitze auch halbirende Senkrechte zur Grundlinie iſt? Sind nicht ſämmtliche Sätze über die Tangente nur beſondere Fälle allgemeinerer Sätze über die Sehne? Denn was iſt z. B. der nach dem Berührungspunkt einer Tangente gezogene Halbmeſſer anderes als die Verbindungslinie des Mittelpunkts mit dem Halbirungspunkt einer in die Tangente dadurch übergegangenen Sehne, daß ihre beiden Endpunkte in Einen zuſammengerückt ſind, und zu welcher jene Verbindungslinie oder der Halbmeſſer ſenkrecht ſtehen muß? Was iſt der Winkel zwiſchen einer Sehne und der in einem ihrer Endpunkte an den Kreis gezogenen Tangente anderes als derjenige äußerſte Peripheriewinkel auf dem zwiſchen den Schenkeln des Winkels abgeſchnittenen Kreisbogen, deſſen Scheitel mit dem einen Endpunkt der Sehne zuſammenfällt, ſo daß der eine Schenkel in die Sehne ſelbſt der andere aber in die Tangente übergeht?

So iſt das Quadrat der aus einem Punkt außerhalb des Kreiſes an dieſen zu ziehenden Tangente abermals nichts anderes als das Rechteck aus den durch dieſen Punkt beſtimmten Abſchnitten einer durch denſelben gehenden Sehne, welche auf die bekannte Weiſe zu einer Tangente geworden iſt. Wer wollte nicht gerne die Summe der zwei gegenüberliegenden Winkel eines centriſchen Vierecks als zwei Peripheriewinkel erſcheinen laſſen, deren zugehöriger Centriwinkel als der hohle und der erhabene Winkel um einen Punkt herum zuſammen 4 R betragen, daher jene Peripheriewinkel die Hälfte, oder 2 R betragen müſſen?

Es liegt oft an ſo wenigem, was zu ſagen iſt, um einem Lehrſatz durch eine Anknüpfung an andere Sätze oder an Aufgaben eine höhere Bedeutung zu verleihen, als er ohne dieſes hätte. Daß zu einer Geraden in einem Punkte nur Eine Senkrechte errichtet werden kann, daß ſich aus einem Punkt auf eine Gerade nur Eine Senkrechte fällen läßt, wäre kaum der Mühe

Digitized by Google

werth zu beweiſen, wenn nicht die Conſtructionen für die betreffenden Aufgaben immer die Anwendung beliebig zu wählender Weiten, mit welchen Kreisbögen zu beſchreiben ſind, in ſich ſchlößen, und es demnach ſcheinen könnte, als ob man verſchiedene Linien als Senkrechten erhielte, je nachdem dieſe Weiten größer oder kleiner genommen werden. Von wie geringer Bedeutung erſcheint der Satz über die gleiche Entfernung gleicher Sehnen vom Mittelpunkt eines Kreiſes, wie wenig ſcheint er uns Neues, Unerwartetes zu lehren, und doch wie weit ſind die meiſten Schüler davon entfernt daran zu denken, wenn man ihnen nachdem er durchgegangen iſt, die Aufgabe vorlegt, in einen Kreis ſoll durch einen Punkt eine Sehne von einer gegebenen Länge gelegt werden. Läßt man ſie daher die Auflöſung dieſer Aufgabe verſuchen und zeigt denen, welche nicht damit zu Stande kommen, wie ſie mit jenem Satz zum Zweck kommen, ſo kann es nicht fehlen, daß derſelbe dadurch eine höhere Bedeutung gewinnt und das Andenken daran befeſtigt wird. Mittel aber, welche dem Unterrichtsſtoff Intereſſe verleihen, ſind nie zu vernachläßigen, denn vom Intereſſe das er gewinnt, lebt der Unterricht.

Wenigen Schülern wird die Analogie der Lehre von der Aehnlichkeit mit derjenigen von der Congruenz der Dreiecke ganz entgehen, wenige werden aber auch im Stande ſein, dieſe Analogie vollſtändig durchzuführen. Leitet man ſie aber darauf hin, daß an die Stelle des Verhältniſſes der Gleichheit zweier entſprechenden Seiten, welches bei der Congruenz verlangt wird, bei der Aehnlichkeit irgend ein Verhältniß tritt, welches nur für je zwei entſprechende Seiten einerlei ſein muß, ſo kann es nicht mehr ſchwierig ſein zu erkennen, daß dem Satze, welcher die Congruenz zweier Dreiecke unter der Bedingung ausſpricht, daß eine Seite mit zwei Winkeln im einen Dreieck gleich ſeien den entſprechenden Stücken im anderen, derjenige Satz von der Aehnlichkeit entſpricht, welcher die Uebereinſtimmung beider Dreiecke in Betreff ihrer Winkel vorausſetzt. Denn, da im angeführten Satze von der Congruenz nur von Einem Paar entſprechender Seiten die Rede iſt, und das Verhältniß derſelben wenn es ſich von der Aehnlichkeit handelt, ein beliebiges ſein kann, ſo wird von dieſen zwei Seiten gar nichts beſtimmtes mehr vorausgeſetzt,

Digitized by Google

ſie fallen ſomit aus der Vorausſetzung ganz weg, es hat dieſe daher nur noch die Gleichheit der einzelnen entſprechenden Winkel zu enthalten.

Eben weil den Schülern ſolche Analogieen ebenſowenig ganz entgehen, als immer ganz klar werden, ſoll der Lehrer auf die Beſprechung derſelben eingehen. Es iſt aber auch nicht zu verkennen, daß ſolche Betrachtungen für die Selbſtſtändigkeit der Schüler gute Früchte tragen müſſen, wenn nur ſonſt auf die Fertigkeit in der Handhabung der ſtrengen geometriſchen Methode gehörige Sorgfalt verwendet wird. Jeder der Geometrie treibt, weiß, wie oft er zu neuen Einſichten durch die Betrachtung von Analogieen geleitet wird, und erſt nachher zur Begründung vermittelſt der ſtrengen Beweismethode ſchreitet, warum ſollten wir unſeren Schülern dieſen vernunft- und naturgemäßen Weg nicht auch eröffnen wollen?

Der Beweis.

Wenn man, wie oben empfohlen worden iſt, dem Anfänger ſo oft als möglich empiriſch nachweiſt, daß die Behauptung des Satzes an der jeweiligen Figur zutrifft, ſo iſt man ihm wohl auch eine Rechenſchaft darüber ſchuldig, warum mit dieſer Nachweiſung die Wahrheit des Satzes nicht dargethan iſt, man hat Aufſchluß über die Frage zu geben, warum nicht nach der Anſchauung Behauptungen aufgeſtellt werden dürfen. „Man ſieht es ja“ ſagt oder denkt ſo häufig der Schüler auf die Frage „Warum?“ und wenn er es auch nicht ſagt oder denkt, ſo hat er doch den Gedanken, nach deſſen „Warum?“ gefragt wird, allein aus der Anſchauung geſchöpft, und das iſt an und für ſich nicht vom Uebel, den Gedanken aus der Anſchauung, zu ſchöpfen iſt nicht verboten, nur ſich damit befriedigen ſoll man nicht, ſondern muß Gründe der Nothwendigkeit zu dem Grund der Möglichkeit oder Wahrſcheinlichkeit, den die Anſchauung bietet, fügen, denn, in der That, was hat man angeſchaut? Doch wohl nichts anderes als die Figur, die man gerade vor ſich hat. Daß es ſich alſo in dieſer Figur ſo verhält, wie man meint, oder wenigſtens, daß es ſich innerhalb derjenigen Grenzen der Genauigkeit, die unſeren unvollkommenen Sinnen und Zeichnungs-

Digitized by Google

mitteln zugänglich ſind, ſo verhält, das hat man angeſchaut. Alſo nicht einmal von der jeweiligen Figur weiß man etwas ganz gewiſſes aus der Anſchauung, die Linien, die Winkel, die man für gleich hält, können um zehntels Linien, um Minuten von einander verſchieden ſein, man ſieht es nicht, nein gewiß nicht, beſonders an den Figuren, welche unſere Schüler hie und da entwerfen.

Geſetzt aber auch, man hätte es an dieſer einzelnen Figur ganz genau geſehen, was würde dieſes immer erſt beweiſen? Daß es an unſerer einzelnen Figur ſo iſt, und ſonſt nichts; wie es an irgend einer anderen iſt, wie es an jeder werden muß, das ſieht man nicht an einer, nicht an zwei, nicht an zwanzig Figuren. Die Geometrie will allgemeine Geſetze aufſtellen, Geſetze, welche für jede Figur zutreffen, wenn ſie nur nach der Vorausſetzung gezeichnet iſt, ſolche Geſetze aber können nicht darauf gegründet werden, was man an einer einzelnen Figur ſieht, darum gilt auch der Geometrie die Anſchauung als Grund nichts.

Wie ſchlagend zeigt ſich oft die Zufälligkeit der Wahrheiten, die man von einer einzelnen Figur abnimmt! Es will z. B. ein Schüler den Satz beweiſen, daß, wenn man einen Punkt innerhalb eines Dreiecks mit den Endpunkten der Grundlinie durch gerade Linien verbindet, die beiden Verbindungslinien zuſammen kleiner ſeien als die beiden anderen Seiten des Dreiecks, und ſchließt zu dieſem Zweck ſo: Aus den beiden Endpunkten der Grundlinie läßt ſich von jeder der beiden Seiten vermittelſt eines Kreisbogens ein Stück gleich der anſtoßenden Verbindungslinie abſchneiden, es iſt alſo jede dieſer beiden Seiten größer als die anſtoßende Verbindungslinie, um ſo mehr ſind daher auch beide Seiten zuſammen größer als die zwei Verbindungslinien zuſammen. Iſt es nun aber auch gewiß, daß ſich von jeder der beiden Seiten ein ſolches Stück abſchneiden läßt, und woher ſoll dieſe Gewißheit kommen?

Nun, das ſieht man ja! Jetzt zeichnet aber der Lehrer eine Figur, an welcher der Schüler ſeinen Beweis wieder vortragen ſoll — der Leſer erräth wie ich meine: eine der beiden Verbindungslinien wird größer als die anſtoßende Seite des Dreiecks, was dann leicht zutrifft, wenn von den beiden Seiten die

Digitized by Google

eine bedeutend größer genommen wird als die andere, und der fragliche Punkt innerhalb des Dreiecks in der Nähe des unteren Endpunkts der längeren Seite liegt. Sieht man es jetzt auch noch, daß ſich von jeder Dreiecksſeite ein Stück gleich der anſtoßenden Verbindungslinie abſchneiden läßt? Nein, je nun und deßhalb ſoll man ſich eben auf das Sehen nicht verlaſſen. Die Ueberzeugung von der Richtigkeit, oder vielmehr von der allgemein nothwendigen Wahrheit eines Lehrſatzes kann nie aus der Anſchauung, aus der an einzelnen Figuren gemachten, Erfahrung, fließen.

Sie kann nur aus einem Gedankengang fließen, der über die Figur nichts anderes vorausſetzt, als was für jede Figur, auf die der Lehrſatz überhaupt paßt, zutreffen muß. Was aber die weſentlichen Eigenſchaften aller der Figuren ſeien, auf die ſich der Lehrſatz bezieht, das iſt in dieſem ſelbſt immer ausgeſagt, das macht die Vorausſetzung deſſelben aus, denn dieſe iſt es, welche ſagt, wie man ſich die fragliche Figur entſtanden zu denken habe, wie ſie zu zeichnen ſei. In der Zeichnung der Figur alſo ſind die Grundlagen (Prämiſſen) für jenen Gedankengang, den man den Beweis des Lehrſatzes nennt, zu ſuchen.

Um auf dieſen Umſtand vorzüglich das Augenmerk der Schüler zu richten, iſt es nützlich, während man die Zeichnung an der Tafel ausführt, immer die einzelnen Operationen, wie man ſie gerade vollendet hat, in der geometriſchen Zeichenſprache kurz anzuſchreiben.

Dieſe angeſchriebenen Beziehungen ſind es ſodann, welche man als Ausgangspunkt des Beweiſes zu wählen hat und den Erklärungen und Grundſätzen gemäß in Thätigkeit zu verſetzen ſuchen muß. Nur dieſes letztere Beſtreben kann in den meiſten Fällen eine Einſicht in die innere Nothwendigkeit des Beweiſes gewähren. Handelt es ſich z. B. darum zu beweiſen, daß in einem Dreiecke der größeren Seite immer auch der größere Winkel gegenüberliegt, ſo kann die Vorausſetzung, daß die eine Seite größer ſei als die andere nur dadurch in Anwendung gebracht werden, daß man ſagt: die Grundſätze ſprechen von zwei Größen dann aus, daß die eine größer ſei als die andere, wenn dieſe ein Theil von jener iſt. Dies trifft aber im vorliegenden

Digitized by Google

Fall offenbar nicht zu, wir müſſen uns deßhalb nach einer anderen Beſtimmung, welche ſich in ähnlicher Richtung ausſpricht, umſehen. Nun ſahen wir aber bei Gelegenheit der Grundſätze auch, daß wenn von zwei gleichen Größen die eine kleiner iſt als eine dritte, es auch die andere ſein muß. Es muß ſich alſo von der größeren Seite ein Theil angeben laſſen, welcher der kleineren gleich iſt, es muß ſich von der größeren Seite ein Stück gleich der kleineren abſchneiden laſſen. Thun wir dieſes, ſo leuchtet ein, daß die Gleichheit der kleineren Seite und des von der größeren abgeſchnittenen Stücks dadurch in Thätigkeit verſetzt werden kann, daß wir die bekannte Verbindungslinie ziehen und nun den Satz vom gleichſchenkligen Dreieck anwenden. Dadurch ſind nun für die Vergleichung der zwei fraglichen Winkel jene Mittelglieder gewonnen, vermittelſt derer nach der bei Gelegenheit der Grundſätze angegebenen Methode, von Bekanntem auf Unbekanntes zu ſchließen, das Ergebniß erzielt wird.

Oder es ſei der Satz, daß der Winkel im Halbkreis ein Rechter iſt, ſchon bei der Lehre von der Congruenz der Dreiecke und den damit verwandten Gegenſtänden zu beweiſen. Nachdem der Begriff des Winkels im Halbkreis dahin feſtgeſtellt iſt, es ſei darunter ein Winkel zu verſtehen, deſſen Scheitel auf dem Halbkreis liegt, während ſeine zwei Schenkel durch die Endpunkte des Durchmeſſers gehen, iſt die Vorausſetzung des Satzes vorerſt dadurch in Thätigkeit zu verſetzen, daß man die gleichen Entfernungen der fraglichen drei Punkte vom Mittelpunkt des Kreiſes ins Auge faßt. Dies führt abermals auf die Anwendung des Satzes von den gleichen Winkeln im gleichſchenkligen Dreieck, wodurch ſich der Winkel im Halbkreis als die Summe zweier Winkel darſtellt die gleich den zwei Winkeln an den Endpunkten des Durchmeſſers ſind, dieſe zwei ſind aber zuſammen gleich dem Außenwinkel am Winkel im Halbkreis alſo ſind auch dieſe zwei Nebenwinkel einander gleich, und es iſt ſomit nur noch die Erklärung über die ſenkrechte Lage anzuführen, um den Winkel im Halbkreis als Rechten erſcheinen zu laſſen.

Auf ſolche Weiſe einen Beweis aus dem Weſen der Vorausſetzung zu deduciren iſt, wenn überhaupt eine Beihilfe des Lehrers durchaus nothwendig iſt, immer beſſer als ihn durch

Digitized by Google

einen analytiſchen Gedankengang zu finden, d. h. den Anfang mit der Frage zu machen, wie iſt es möglich, das Verlangte zu beweiſen, und von hier aus rückſchreitend auf die Voraus- ſetzung zu kommen, über welcher ſodann der Beweis ſich auf dem ſynthetiſchen Weg wieder aufbaut. Den Anfänger verwirrt dieſes hin und wieder Zurückgehen; um einen Vortheil von einem ſolchen Gang zu haben gehört ſchon jene reifere Einſicht in die analytiſche Methode, die ſich erſt bei Gelegenheit der geometriſchen Aufgaben erwecken läßt. Freilich das beſte wäre es immer, wenn man den Schülern überlaſſen könnte, ſich ſelbſt in das Verſtänd- niß des Beweiſes hineinzuarbeiten, aber dies iſt nun einmal der Mehrzahl unſerer Schüler nicht möglich. Und auch diejenigen, welche ſich das Verſtändniß aneignen, werden ſich gewöhnlich eines peinlichen Eindrucks nicht erwehren können, den das ſcheinbar willführliche Verfahren der geometriſchen Beweismethode mit ihren Hilfslinien, Kreisbögen, von denen Niemand weiß woher ſie kommen, auf ſie macht. Von wie wenigen Schülern iſt zu erwarten, daß ſie ſich über den Schein des Zufälligen zur Ein- ſicht des Nothwendigen erheben, darum thue der Lehrer was ſeines Amts iſt, er führe zur Einſicht, er reiche dem Schüler die Hand, da wo dieſen die zu ſchwachen Kräfte verlaſſen.

Nur alles mit Maaß; alle Beweiſe deduciren zu wollen wäre ein thörigtes Unternehmen, was der Schüler ſelbſt bewältigen kann, überlaſſe man ihm; in vielen anderen Fällen wieder iſt es wichtiger und nothwendiger, daß der Beweis erklärt, als daß er deducirt werde, d. h. in vielen Fällen handelt es ſich viel- mehr darum, zu zeigen, daß die Sätze, welche gerade zu Hilfe gezogen werden, hier ihre Anwendung finden, es handelt ſich darum, in dem vorliegenden Einzelnen das Allgemeine nachzuweiſen.

Es hat aber die obige Vorſchrift, daß die Operationen, welche bei der Zeichnung der Figur ausgeführt wurden, als Grundlagen des Beweiſes benützt und deßhalb in der Zeichen- ſprache angeſchrieben werden ſollen, noch eine andere Seite. Es ſollen nämlich nicht nur dieſe Grundlagen allein benützt werden und keine anderen Beziehungen, welche nicht unmittelbar durch die Zeichnung ausgeführt worden ſind, daneben, ſondern ſie müſſen auch alle benützt ſein, wenn der Beweis gelingen ſoll.

Digitized by Google

Die Grundlagen (Prämiſſen) müſſen erſchöpft ſein. Und dieſes darum: Wenn irgend eine der Grundlagen für den Beweis entbehrlich wäre, ſo könnte dieſer geführt werden, ohne daß die betreffende Operation bei der Zeichnung ausgeführt, oder die entſprechende Vorausſetzung im Lehrſatz gemacht wäre; es wäre alſo ein Lehrſatz bewieſen, der die Behauptung unter allgemeineren Verhältniſſen aufſtellt als der zu beweiſende, für dieſen aber iſt der Beweis zu weit.

Dieſes machen wir z. B. einem Schüler bemerklich, der etwa zum Beweis des Satzes, daß ſich die Diagonalen eines gleichſeitigen Parallelogramms unter rechten Winkeln ſchneiden, denſelben Weg einſchlagen wollte, welcher zum Beweis, daß ſich die Diagonalen in jedem Parallelogramm halbiren, geführt hat (Congruenz zweier gegenüberliegenden von den vier Dreiecken, in welche das P. durch die zwei D. zerlegt wird). Es wird bei dieſem Verfahren die Gleichſeitigkeit des Ps., d. h. die Gleichheit zweier benachbarten Seiten, nicht in Anwendung gebracht, ſondern nur eine Eigenſchaft jedes, auch des ungleichſeitigen Ps., nämlich daß je zwei gegenüberliegende Seiten parallel und gleich ſind. Es iſt alſo ein Weg eingeſchlagen, der nur auf eine für jedes P. giltige Wahrheit führen kann, während doch die Behauptung des fraglichen Lehrſatzes nur von gleichſeitigen P. gelten ſoll.

Sind der Grundlagen mehrere, ſo gilt es, die Rolle jeder einzelnen, die Bedeutung, welche jeder von ihnen beſonders zukommt, wohl zu unterſcheiden, jede Folgerung nur an die beſtimmte Vorausſetzung, aus welcher ſie hervorgeht, und an keine andere anzuknüpfen. Wie einem Fehler gegen den folgerichtigen Gedankengang in dieſer Hinſicht vorzubeugen iſt, läßt ſich geeigneter als mit allgemeinen Vorſchriften an dem Beiſpiel des Beweiſes zum erſten Satz von der Congruenz der Dreiecke (zwei Seiten mit dem eingeſchloſſenen Winkel) verdeutlichen.

Um die Lehre von der Congruenz anſchaulich behandeln zu können, räth man hie und da zu dem Hilfsmittel ausgeſchnittener Dreiecke aus Pappe, Holz oder dgl. zu greifen, weil an dieſen augenſcheinlich gezeigt werden könne, wie die beiden Dreiecke zur Deckung zu bringen ſind. Hieran aber liegt der Fehler gewöhn-

Digitized by Google

lich nicht, ſondern vielmehr iſt die Möglichkeit der Deckung meiſtens viel zu augenſcheinlich, als daß der Schüler noch zu einem Eingehen in den ſtufengemäß fortſchreitenden Beweis ſich veranlaßt fühlen würde. Legt man nun das ausgeſchnittene Dreieck auf das der Vorſchrift gemäß mit zweien ſeiner Seiten und dem eingeſchloſſenen Winkel an die Tafel gezeichnete, ſo iſt die Deckung allerdings augenſcheinlich, aber das Verſtändniß des Beweiſes iſt dadurch nicht unterſtützt.

Um den ſtufenmäßigen Fortſchritt des Beweiſes auch äußerlich darzuſtellen, kann es nur Ein Mittel geben, das in Folgendem beſteht:

Man zeichnet vorerſt zwei Dreiecke abc und fgh, welche einander nicht congruent ſind, ſondern nur Eine Seite gleich haben, fg = ab, und ſonſt in Nichts übereinſtimmen.

Daß zwei ſolche Dreiecke ſo auf einander gelegt werden können, daß ſie mit dieſen gleichen Seiten ſich decken, ihre anderen Stücke aber außer einander fallen, iſt klar, oder folgt, wenn man gründlich ſein will, aus der Erklärung über die gerade Linie. Nun erſetze ich das eine der beiden Dreiecke abc durch ein neues abc′, das mit ihm die erſtere Seite ab gemeinſchaftlich hat und zudem in einem der beiden anliegenden Winkel mit dem anderen Dreieck übereinſtimmt, Winkel bac′ = gfh und es zeigt ſich nun, daß, wenn man dieſes Dreieck ſo wie vorhin bac auf fgh legt, ſo nämlich, daß die Seite db die fg deckt, jetzt auch die anliegende Seite ac′ in die Richtung der fh zu liegen kommen muß, ohne daß darum gerade auch der Punkt c′ auf den Punkt h fiele, ſo lang nicht ac′ = fh abgeſchnitten iſt. Vielmehr wird ſich nur behaupten laſſen, daß Punkt c′ auf einen Punkt der Seite fh oder ihrer Verlängerung fallen müſſe. Wird nun endlich aber am Dreieck abc′ jene letzte Veränderuug angebracht, daß man auch von der (nöthigenfalls verlängerten) ac′ das Stück ac″ = fh abſchneidet und c″b zieht, ſo daß ſich das △ abc′ durch abc″ erſetzt findet, ſo wird, wenn abermals in der angegebenen Weiſe umgelegt wird, Punkt c″ nur noch auf Punkt h fallen können.

Warum nun auch diejenigen Stücke des Dreiecks abc″, welche nicht gleich den entſpreche uden des Dreiecks fgh gezeichnet

worden ſind, ſondern ſich bei der Zeichnung von ſelbſt ergeben haben, denſelben dennoch gleich ſein müſſen, bedarf keiner Erörterung mehr, ſondern wird wie gewöhnlich nachgewieſen.

Es hat uns dieſes Beweisverfahren, das wir in ſeinen poſitiven Behauptungen nun auch ſogleich von vorneherein auf das Dreieck abc″ anwenden können, ſtufenweiſe zu den drei folgenden Urtheilen geführt:

„Iſt die Seite ab des Dreiecks abc″ gleich der Seite fg des Dreiecks fgh, ſo läßt ſich das eine auf das andere legen, daß die Seite ab die Seite fg deckt.“

„Iſt nun auch der Winkel c″ab = hfg, ſo wird, wenn in der angegebenen Weiſe das eine Dreieck auf das andere gelegt iſt, auch die Seite ac″ in die Richtung der fh und Punkt c″ auf irgend einen Punkt der Seite fh oder ihrer Verlängerung fallen.“

„Iſt endlich auch Seite ac″ = fh, ſo muß unter den angegebenen Umſtänden ac″ die fh vollſtändig decken, d. h. c″ muß auf h fallen.“

Schluß wie gewöhnlich.

Man ſollte denken, dieſes Verfahren laſſe den Schüler die Rolle jeder einzelnen Grundlage des Beweiſes erkennen, ſie bewahre ihn vor dem Fehler, an die eine Grundlage zuviel, an die andere zu wenig Folgerungen anzuknüpfen. Der Grundſatz des Verfahrens beruht, wie man ſieht, auf nichts anderem, als daß man beobachtet, wie jede Grundlage einzeln für ſich getrennt von den anderen in Wirkſamkeit tretend, ihre eigenen Folgerungen mit ſich bringt.

Wir werden hiedurch ſchon einigermaßen an den indirecten Beweis erinnert, der ebenfalls von dem, was in Betreff des Gegenſtands der Behauptung im Allgemeinen denkbar iſt, dasjenige ausſchließt, was nicht mit den über den Gegenſtand, ſeiner Entſtehung gemäß, zu machenden Vorausſetzungen in Einklang gebracht werden kann.

Wenn hier über den indirecten Beweis, insbeſondere inſofern er für die Kehrſätze (Converſen) in Anwendung kommt, einiges geſagt wird, ſo möge es nicht ſcheinen, als ſollte irgend etwas Neues über die Theorie dieſer Beweisart aufgeſtellt werden.

Digitized by Google

Die zu Grund liegende Abſicht iſt vielmehr lediglich die, darauf aufmerkſam zu machen, daß der Schüler etwas Allgemeines über die Methode des indirecten Beweiſes der Kehrſätze mitgetheilt werden ſolle und zugleich eine zweckmäßige Form, in welcher dieſe Mittheilung vor ſich gehen könne, aufzuſtellen.

Vor Allem iſt dem Schüler nahe zu legen daß aus irgend einem allgemeinen Satz — etwa „alle A ſind B" — nicht ſogleich ohne Weiteres auf den umgekehrten Satz oder den Kehrſatz: „Alle B ſind A" geſchloſſen werden darf. Beiſpiele, welche dem Gedankenkreiſe des Schülers nahe liegen, laſſen dieſes zur Genüge erkennen. Alle Menſchen ſind ſterblich, aber nicht alle ſterblichen Weſen ſind Menſchen. Warum nicht? Weil es außer den Menſchen noch andere ſterblichen Weſen gibt, weil es Nicht — Menſchen gibt, die ſterblich ſind. Wenn der Satz: „Alle ſterblichen Weſen ſind Menſchen" richtig ſein ſollte, ſo müßte ſich behaupten laſſen, daß alle Nicht-Menſchen nicht-ſterblich ſind. Und allgemein: Wenn von dem Satz „alle A ſind B" der Kehrſatz „alle B ſind A" richtig ſein ſoll, ſo muß ſich der Satz „alle Nicht-A ſind Nicht-B" beweiſen laſſen. Dieſer letztere Satz bildet das Kennzeichen für die Richtigkeit des Kehrſatzes, er bildet den Zwiſchenſatz, der immer vorher bewieſen ſein muß, ehe vom Satz zum Kehrſatz übergegangen werden kann. So ſehen wir z. B. daß von dem Satz „Gleichen Seiten eines Dreiecks liegen gleiche Winkel gegenüber," nicht unmittelbar zu ſeinem Kehrſatz „gleichen Winkeln liegen gleiche Seiten gegenüber" geſchritten werden kann, ſondern zuvor der Satz „ungleichen Seiten liegen ungleiche Winkel gegenüber" bewieſen ſein muß. Iſt nun aber der Zwiſchenſatz bewieſen, ſo folgt der Beweis für den Kehrſatz ſo:

Jedes B muß entweder ein A oder ein Nicht-A ſein, ein drittes iſt nicht denkbar. Wäre es aber ein Nicht-A, ſo müßte es unſerem Zwiſchenſatz gemäß auch ein Nicht-B ſein, daß aber ein B zugleich ein Nicht-B ſei, iſt ein Widerſpruch in ſich ſelbſt, und daher auch die Annahme, daß ein B ein Nicht-A ſei, aus welcher wir auf dieſen Widerſpruch gekommen ſind, unzuläßig, es bleibt daher nichts übrig, als daß es ein A ſei. Jedes B iſt daher ein A, oder „alle B ſind A."

Die Annahme des Gegentheils nun nöthigen Falls in die

Digitized by Google

einzelnen Annahmen, welche ſich darunter begreifen laſſen, zu zerlegen und von jeder einzelnen zu beweiſen, daß ſie nicht mit der Vorausſetzung im Einklang ſtehe, d. h. daß ſie zu Folgerungen führe, welche der Vorausſetzung widerſprechen, dies kann in formaler Beziehung keine Schwierigkeiten mehr machen.

Es gibt eine Claſſe von Sätzen, welche zwar nicht immer unmittelbar als Kehrſätze von andern ſchon bewieſenen auftreten, aber doch als ſolche zu behandeln ſind. Es ſind diejenigen, welche behaupten, daß eine Linie, welche mit gewiſſen Vorausſetzungen vom Punkt A ausgeht, alſo mit gewiſſen Eigenſchaften vom Punkt A aus gezogen iſt, auch durch einen gewiſſen anderen Punkt B gehen muß. Merkt ſich der Schüler, daß ſolche Sätze als Kehrſätze behandelt werden, ſo weiß er nichts mit denſelben anzufangen, denkt er aber daran, ſo wird er ungefähr ſo ſchließen: der Satz, daß eine von A aus mit den fraglichen Eigenſchaften gezogene Linie durch den Punkt B gehen müſſe gilt für mich als die Umkehrung des Satzes, daß eine von A nach B gezogene Linie die fraglichen Eigenſchaften hat. Habe ich dieſen Satz bewieſen, ſo fragt es ſich erſt, ob der Zwiſchenſatz, der über die Richtigkeit des Kehrſatzes von dem ſo eben ausgeſprochenen entſcheidet, erweislich iſt; dieſer Zwiſchenſatz heißt im vorliegenden Falle ſo: „Eine Linie, welche von A aus nicht nach B gezogen wird, hat auch die fraglichen Eigenſchaften nicht,“ was nun weſentlich darauf hinaus läuft, daß jene von A nach B gezogene die einzige jener Eigenſchaften theilhaftige unter allen von A aus gezogenen Linien iſt, oder daß ſich überhaupt von dem Punkte A aus nur Eine Linie mit dieſen Eigenſchaften ziehen läßt. Iſt nämlich dieſes der Fall, wie z. B. wenn es ſich von der ſenkrechten Lage zu einer anderen Linie oder von der Halbirung eines Winkels handelt, ſo ſind die Vorbereitungen zum Beweis getroffen, der ſich nun leicht ſo führen läßt:

Würde die Linie nicht durch den Punkt B gehen, ſo könnte ſie die Eigenſchaften nicht haben, welche ſie ihrer Entſtehung gemäß haben ſoll, die Annahme, daß die Linie nicht durch den Punkt gehe; führt alſo zu einem Widerſpruch, iſt ſomit unſtatthaft, d. h. die Linie muß durch den Punkt B gehen.

Digitized by Google

Die Momente aber, in welche die Frage nach der Erweislichkeit des Satzes zerfällt, ſind, kurz wiederholt, die zwei folgenden:

1) Hat eine von A nach B gezogene Linie die fraglichen Eigenſchaften?

2) Iſt dieſe Linie auch die einzige von A ausgehende, welche dieſer Eigenſchaften theilhaftig iſt?

Der Beweis, daß drei gerade Linien unter gewiſſen Vorausſetzungen ſich in Einem Punkte ſchneiden, führt ſich ganz auf den vorhergehenden zurück, inſofern es nur darauf ankommt zu zeigen, daß eine der drei Linien durch den Schneidungspunkt der beiden anderen geht.

Beweiſe wie diejenigen, auf welche wir ſo eben einen Blick geworfen haben, gehören zu den fruchtbarſten an Gewinn für die Denkkraft der Schüler, weil ſie die Befreiung des Begriffs von der Anſchauung unabweislich fordern und ſomit zu dieſer Befreiung anleiten. Der Anſchauung nach eine und dieſelbe Linie tritt nämlich unter zwei ganz verſchiedenen Begriffen auf, einmal unter dem Begriff der von dem Punkt A aus mit gewiſſen Eigenſchaften gezogenen Linie und dann unter dem Begriff der Verbindungslinie beider Punkte. Dieſe beiden Begriffe aber, wiewohl ſie an eine und dieſelbe Linie ſich knüpfen, müſſen im Gedanken aus einander gehalten werden, erſt das Ergebniß des Beweiſes iſt es, daß ſie wirklich zuſammenfallen, d. h. Wechſelbegriffe ſind.

Wenn man der Mathematik den Vorwurf macht, ſie könne als Unterrichtsgegenſtand oder vielmehr als geiſtbildender Stoff deßhalb nur von geringer Bedeutung ſein, weil ſie nur nach der Formel „A = B, B = C, alſo auch A = C" zu ſchließen wiſſe, ſo überſieht man den Umſtand, daß es ſich in der Mathematik nicht allein um den Schluß nach jener Formel handelt, ſondern daß dieſe A, B und C erſt auch aufgefunden und begrifflich aufgefaßt ſein wollen. Dieſe allgemeine ſich über die Anſchauung erhebende Auffaſſung des Begriffs, eingeübt, an einem Gegenſtand der doch in die Anſchauung fällt, iſt aber diejenige Eigenthümlichkeit der Geometrie, welche dem alten Spruch Plato's, der dieſe Wiſſenſchaft als Vorſchule der Philoſophie verlangt, ſeine Wahrheit ſtets erhält und immer er=

Digitized by Google

halten wird. Doch ſoll uns die Bedeutung, welche wir der Mathematik als geiſtbildendem Stoff beilegen, nicht blenden, wir wollen nicht verkennen, daß als Vorſchule für das Leben die Mathematik nicht den erſten Platz einnehmen kann, weil unter denjenigen Fähigkeiten, die der Menſch aus der Schule ins gewöhnliche Leben mitbringen ſoll, rechnen und meſſen können nicht die köſtlichſten ſind.

Es ſind nun im vorhergehenden einige Geſichtspunkte mitgetheilt worden, welche theils vom Lehrer ſelbſt bei Erklärung von Beweiſen feſtgehalten werden ſollen, theils dem Schüler zu eröffnen ſind, um dieſen zu einer ſelbſtthätigen Handhabung der geometriſchen Methode zu befähigen. Daß der Erfolg des Unterrichts nicht allein von ſolchen Eröffnungen über die geometriſche Methode abhängt, ſondern daneben und ſchon vorher die häufige Wiederholung und Einübung gegebener Beweiſe unumgänglich nothwendig iſt, wenn der Schüler Fertigkeit im geometriſchen Ausdruck und in der geometriſchen Betrachtungsweiſe erlangen ſoll, das braucht hier nicht erſt hervorgehoben zu werden, denn wenn der goldene Satz „repetitio est mater studiorum" nicht jedem Leſer dieſer Blätter ſchon vor der Erfahrung ins Herz gegraben worden wäre, ſo müßte wohl das Beſtreben, denſelben vermittelſt einiger flüchtigen Zeilen einzuprägen, ein vergebliches ſein.

Die geometriſche Aufgabe.

Wenn der geometriſche Beweis in dem Gedankengang beſteht, welcher von der Vorausſetzung eines Satzes zu deſſen Behauptung führt, ſo kann die geometriſche Aufgabe bezeichnet werden als die Frage nach den Vorausſetzungen, unter welcher eine gewiſſe Behauptung eintritt, oder — weil die Vorausſetzung die Vorſchriften zur Zeichnung der Figur enthält — als die Frage nach den Vorſchriften, nach welchen eine Figur zu zeichnen iſt, um gewiße Eigenſchaften, welche von ihr ſollen behauptet werden können, darzubieten, um gewiſſen an ſie geſtellten Bedingungen zu genügen. Die Aufgabe auflöſen, heißt ſomit auch nichts anderes als zu einer gegebenen Behauptung eine Vorausſetzung

Digitized by Google

finden, oder die Vorſchriften auffinden, nach welchen eine Figur zu zeichnen iſt um gewiſſe Eigenſchaften darzubieten, gewiſſen an ſie geſtellten Bedingungen zu genügen. Dieſe Bedingungen können qualitativer (im engeren Sinn) oder quantitativer Natur ſein, ſie können darin beſtehen, daß Punkte auf gewiſſen Linien liegen, Linien durch gewiſſe Punkte gehen ſollen, u. ſ. w. oder aber auch darin, daß Linien, Winkel, Flächen an oder in der Figur gewiſſe Größen erhalten, in gewiſſen Verhältniſſen zu einander ſtehen ſollen oder dergl.

Der Gedankengang, welcher zur Auflöſung führt, muß im Weſentlichen im Anfang und am Ende ſo lauten: Wenn die Figur den geſtellten Bedingungen genügen ſoll, ſo muß ſie dieſe oder jene Beziehungen darbieten, nach welchen ſie gezeichnet werden kann. Dieſer Gedankengang muß, wie man ſieht, im Weſentlichen ſelbſt wieder die Natur eines geometriſchen Beweiſes an ſich tragen, welcher die Bedingungen, denen die Figur genügen ſoll, zur Vorausſetzung hat und die Vorſchriften zu ihrer Zeichnung als Behauptung liefert. Man nennt denſelben die Analyſe. Derjenige Theil der ganzen Arbeit, in welchem die von der Analyſe gelieferten Vorſchriften ertheilt werden, heißt die Conſtruction oder Zeichnung. Der Beweis endlich zeigt, daß wenn die Vorſchriften bei der Zeichnung erfüllt ſind, die Figur in der That die verlangten Eigenſchaften hat. Daß dieſer letzte Theil oder der Beweis noch nöthig iſt, folgt aus dem, was bereits bei Gelegenheit der Kehrſätze ſchon geſagt worden iſt. Bezeichnet man nämlich mit B die Bedingungen mit X die Vorſchriften, ſo wird die Analyſe im Weſentlichen den Satz zu fördern haben: „Wenn B ſein ſoll, ſo muß X ſein" oder: „Wenn B iſt, ſo iſt X," aus welchem nicht ohne Weiteres der umgehrte Satz: „Wenn X iſt, ſo iſt B" folgen kann.

Wir erkennen hieraus, daß Analyſe und Beweis den entgegengeſetzten Gang nehmen; die eine geht von den Bedingungen aus und führt zu den auszuführenden Vorſchriften, der Beweis geht von den ausgeführten Vorſchriften aus und führt, zu den Bedingungen zurück. Bald unmittelbar aus dem Weſen der verlangten Figur, bald erſt aus der Zeichnung folgen gewiſſe Beziehungen, welche in Betreff der geſtellten Bedingungen erfüllt

Digitized by Google

ſein müſſen, wenn die Aufgabe überhaupt ſoll auflöslich ſein; dieſe Beziehungen bilden die ſogenannte Determination.

Dies ſind die Erkenntniſſe, zu welchem der Schüler nach und nach zu erheben iſt, wenn er einen rechten Begriff von einer geometriſchen Aufgabe und ihrer Auflöſung erlangen ſoll. Daß aber ſolche Geſichtspunkte nicht dem Anfänger, und nicht auf Einmal, auch nicht in abſtracter Form mitgetheilt werden dürfen, wenn er nicht mehr Verwirrung als Erkenntniß daraus ernten ſoll, das iſt klar. Insbeſondere darf der Lehrer in Betreff der Analyſe nicht zu viele Anforderungen machen, weil ſonſt aus ihr ein Erſchwerungsmittel der ganzen Arbeit wird, während ſie ein Erleichterungsmittel ſein ſoll. Es kann daher nur nach dem Weg, auf welchem ſolche Mittheilungen nach und nach zu machen ſind, die Frage übrig bleiben.

Den geeignetſten Anfang machen ſolche Aufgaben, welche die Zeichnung von Dreiecken oder Vierecken verlangen, von denen beſtimmende Stücke, alſo Seiten und Winkel in geeigneter Zahl und Auswahl, ſodann auch Höhen, dadurch gebildete Abſchnitte der dazugehörigen Seiten, Halbirungslinien von Seiten u. ſ. f. ſo gegeben ſind, daß zur Zeichnung nichts nöthig iſt, als die geeignete Zuſammenſetzung der gegebenen Stücke. Solche Aufgaben erfordern keine Analyſe, wenigſtens keine, die der Schüler nicht unbewußt ſelbſt anſtellen würde. Beim Beweis für die Auflöſungen ſolcher Aufgaben iſt nichts zu thun, als diejenigen Linien und Winkel der Figur, welche die in der Aufgabe namhaft gemachten Rollen ſpielen, zu nennen, und dann von ihnen zu zeigen, daß ſie auch die für ſie beſtimmten Größen haben. Er wird alſo im Weſentlichen aus ſolchen Sätzen beſtehen, wie: FG iſt als eine durch die Spitze gehende Senkrechte zur Grundlinie die Höhe des Dreiecks, FG iſt aber gleich h gemacht, alſo iſt die Höhe des Dreiecks gleich h. (Nicht etwa ſo! „FG iſt gleich der gegebenen Höhe h,“ denn h iſt nicht als Höhe gegeben, ſondern als Linie, von welcher nur das Maaß für die Höhe gewonnen werden ſoll.)

Legt man nun eine Aufgabe für die Conſtruction eines Dreiecks vor, unter deſſen gegebenen Stücken auch eines ſich findet, das nicht unmittelbar als ſolches im Dreieck vorkommt,

Digitized by Google

ſondern erſt durch unmittelbar vorkommende beſtimmt wird, alſo etwa die Summe oder Differenz zweier Seiten, ſo wird es kaum fehlen, daß nicht einer der Schüler alsbald eine Zeichnung gefunden haben will, die ſich aber bei näherer Betrachtung als unrichtig erweist. Geſetzt z. B., es wäre ein rechtwinkliges Dreieck aus der Hypotenuſe und der Summe der Katheten zu zeichnen, ſo iſt drei gegen eins zu wetten, daß ehe einer der tüchtigen Schüler die richtige Zeichnung gefunden hat, einer der minder tüchtigen ſein εὕρηκα ausruft und alſo zeichnen läßt: Man mache eine Linie AB gleich der gegebenen s (welche die Größe der Summe der Katheten angeben ſoll) errichte darauf eine Senkrechte (wo? ſagt er nicht, und der zeichnende Lehrer hält es daher nach Belieben, wo möglich ſo, daß die Figur augenſcheinlich unrichtig wird) beſchreibe nun aus einem der Endpunkte der AB, etwa aus A mit der Weite der Linie h (welche die Größe der Hypotenuſe angeben ſoll) einen Kreisbogen, welcher die Senkrechte im Punkte C ſchneide, verbindet man nun C mit A durch eine Gerade, ſo iſt das entſtehende Dreieck das verlangte. Da zeigt ſich nun alsbald der Schaden: die auf der errichteten Senkrechten entſtehende Kathete wird entweder größer oder kleiner als das von der AB übrig bleibende Stück, die Summe beider Katheten iſt nicht gleich s. Oder wenn der Schüler die Linie s in zwei Abſchnitte theilen läßt, um aus denſelben als Katheten das rechtwinklige Dreieck zu zeichnen, ſo wird die Hypotenuſe nicht gleich h.

Jeden Falls läßt ſich aber zeigen, daß, wenn das Dreieck richtig gezeichnet wäre, im einen Fall derjenige Endpunkt der Hypotenuſe, welcher nicht mit dem Punkt A zuſammenfällt, auf einer geraden Linie liegen müßte, welche mit AB bei B einen Winkel $= \frac{1}{2}$ R einſchließt, im anderen aber auf einem aus A mit der Weite h beſchriebenen Kreisbogen. Dieſe Bemerkungen nun werden wir uns, wenn wir das richtige Dreieck zeichnen wollen, zu Nutzen machen und deßhalb eine Linie AB $=$ h ziehen, an ſie im einen Endpunkt einen Winkel $= \frac{1}{2}$ R anlegen, u. ſ. f. Sind nach Umſtänden mehr oder weniger Aufgaben auf dieſe Weiſe behandelt worden, daß man die Schüler ohne weitere Anleitung nach der richtigen Zeichnung umhertaſten läßt und ihnen

Digitized by Google

an den unrichtigen Zeichnungen, die ſie etwa gefunden haben, zeigt, was denſelben zu ihrer Richtigkeit abgeht, oder was daran anders ſein müßte, wenn ſie richtig ſein ſollten, ſo wird im Schüler nach und nach das Gefühl dafür erzeugt, daß er an irgend einer Figur von der Art (species) der verlangten, wenn ſie auch nicht der Größe der fraglichen Stücke nach den Bedingungen der Aufgabe entſpricht, die Unterſuchung anzuſtellen hat, wie diejenigen unmittelbar oder mittelbar vorkommenden Linien und Winkel deren Größen im betreffenden Falle gegeben ſind, gegen einander liegen und daß die Zeichnung nun nichts anderes ins Werk zu ſetzen hat, als das Ergebniß dieſer Unterſuchung.

Auf dieſem Wege gewinnt alsdann die bekannte Formel „wäre XYZ das verlangte Dreieck" eine innere Berechtigung, auf welche uns ſtützend wir den Schüler an eine mit dieſen Worten beginnende Analyſe gewöhnen.

Das Ergebniß der Analyſe läßt ſich gewöhnlich dahin auslegen, daß durch die Stücke, deren Größen gegeben ſind, ein Dreieck beſtimmt wird, das nur bekannt zu ſein braucht, um auch zur Kenntniß des verlangten Dreiecks zu führen. So bilden z. B. im obigen Fall die Summe der Katheten und die Hypotenuſe zwei Seiten eines Dreiecks, in welchem der letzteren ein Winkel $= \frac{1}{2}$ R gegenüberliegt, und in welchem nur auf dieſe Seite die Höhe gefällt werden darf, um das verlangte Dreieck entſtehen zu laſſen. Zeichnet man daher das Hilfsdreieck nach den durch die Analyſe dafür gefundenen Bedingungen und fällt die Höhe, ſo hat man den Zweck erreicht.

Daß die Analyſe von dem Schüler auch immer niedergeſchrieben werden ſolle, ſcheint eine Forderung zu ſein, welche ſich ebenſo ſchwer allgemein durchführen als leicht umgehen läßt. Wir wollen dem Inſtinkt, dem Takt, der auch den in der Anſtellung der Analyſen geübten Schüler immer noch ebenſo häufig zur Auflöſung der Aufgabe führen wird, als der geordnete Gedankengang, unſere Anerkennung als einer bewegenden Kraft nicht verſagen, und deßhalb keinen Schüler dazu zwingen, daß er ſich ſtelle, als hätte er die durch einen glücklichen Wurf gefundene Auflöſung auf dem Wege des geordneten Gedankengangs

Digitized by Google

gefunden. Einer mit Erfolg angeſtellten Analyſe wird ſich der Schüler ſelbſt erfreuen und deßhalb auch gerne die Mühe aufwenden um ſie ordentlich niederzuſchreiben. Der Lehrer wird ſie dann als ein Erzeugniß der freien Thätigkeit gerne willkommen heißen, wie er auch bemüht ſein wird, den Schüler zur Analyſe für ſolche Aufgaben, welche dieſer nicht ſelbſt hat auflöſen können, zu leiten.

Was ſich hier weiter über die Auflöſung der Aufgaben ſagen ließe, z. B. die Betrachtungen über die geometriſchen Oerter, könnte weniger die Methode des Unterrichts als die wiſſenſchaftliche Theorie des Gegenſtands betreffen, welche aber nicht den eigentlichen Vorwurf der vorliegenden Arbeit bildet und ohnedem ſchon in verſchiedenen Schriften ausführlicher als es hier der Fall ſein könnte, beſprochen worden iſt.

Einige Fragen der äußeren Einrichtung des Unterrichts.

Daß ein Lehrbuch und zwar eines, in welchem die Sätze ſowohl, als auch die Beweiſe dazu, wenigſtens in den erſten Abſchnitten vollſtändig ausgeführt ſind, zu Grund gelegt werden muß, darüber kann kaum mehr eine Frage ſein. Wie ohne einen unverhältnißmäßigen Zeitaufwand die Schüler beim erſten Unterricht dazu zu bringen ſind, die Sätze mit den Beweiſen in der Art in ein Heft einzutragen, daß es ihnen ſpäter bei Repetitionen möglich wird ſich bei dieſem Heft Raths zu erholen, das iſt nicht begreiflich. Es würde da des Vorleſens, Korrigirens und „zeitraubenden Dictirens" von Seite des Lehrers ſoviel brauchen, daß die an einer modernen Unterrichtsanſtalt für Ein Fach nie allzu reichlich zugemeſſene Zeit ihren beſten Theil nach mit derlei Dingen herumgehen müßte.

Der Lehrer hat ſich in Betreff der Wahl des Lehrbuchs und ſeines Vortrags ſo einzurichten, daß die in plaſtiſcher Form kurz und ſprachlich muſterhaft aufgeſtellten Sätze des Lehrbuchs als nichts anderes erſcheinen, denn als die äußeren greifbaren Ergebniſſe ſeiner in der Lehrſtunde gegebenen Erörterungen, ſeiner Katecheſen. Dieſe Ergebniſſe muß ſich der Schüler genau nach dem Wortlaute einprägen, und er kann dieſes nur, wenn ihn das Lehrbuch an der Stelle des Lehrers nach Hauſe begleitet und ihm die Form bietet, in welcher er in der nächſten Unterrichts-

Digitized by Google

ſtunde durch geläufigen mündlichen Vortrag ſeinen häuslichen Fleiß beurkunden ſoll.

Von derjenigen häuslichen Thätigkeit des Schülers nur, welche die Bewältigung eines Gegenſtands im freien mündlichen Vortrag als Frucht bietet, läßt ſich mit Sicherheit ſagen: „da tritt kein anderer für ihn ein,“ am allerwenigſten wäre die verpönte Stellvertretung zu vermeiden, wenn von den Schülern verlangt würde, den gelernten Stoff zu Hauſe ins Reine zu ſchreiben, weil der Zweck der Sache eine möglichſt genaue Uebereinſtimmung zwiſchen den einzelnen Arbeiten erfordern würde, und ſomit das Kennzeichen der Selbſtthätigkeit der Schüler, nämlich die eigenthümliche Form jedes Einzelnen, wegfallen müßte.

Daß aber jenes Beſtreben nach Bewältigung des Stoffs im freien mündlichen Vortrag nicht zu einem bloßen mechaniſchen Auswendiglernen übergehe, dafür wird jeder einſichtsvolle Lehrer leicht zu ſorgen wiſſen. Der Schüler wird ſtreng darauf aufmerkſam gemacht, daß zum Durchgehen oder Repetiren nicht blos ein Verſtehen deſſen, was im Lehrbuch ſteht, gehört, ſondern daß, nachdem dieſes geleſen und verſtanden iſt, der Verſuch gemacht werden muß, Satz, Figur und Beweis aus dem Kopfe wiederzugeben, und auch wenn das gelungen iſt, hat es noch kein Ende, denn jetzt muß der Lehrſatz auch noch an einer anderen Figur, die zwar auf denſelben paßt, aber von der des Lehrbuchs abweicht, ausgeſprochen und bewieſen werden. Erſt wenn auch dieſer Verſuch, und zwar mehrmals, gelungen iſt, kann das Geſchäft als abgeſchloſſen betrachtet werden. Befolgt der Lehrer in ſeinen Anforderungen an den Schüler dieſes Syſtem, macht er ihn oft darauf aufmerkſam, was es heißt, etwas durchzugehen, ſo wird er jene lumpige Ausrede „ich habs durchgegangen,“ mit der die Nichtskenner immer ſchnell bei der Hand ſind, bald verbannt haben. Die geringſte Bedingung mit welcher man ſich unter Umſtänden bei ſchwächeren Schülern befriedigen muß, iſt die, daß ſie wenigſtens den Vortrag an der im Lehrbuch gebotenen Figur halten können. Wie weit hierin gegangen werden darf, iſt Sache der Bekanntſchaft mit den Einzelnen, der Erfahrung, des Gefühls.

Mit Querfragen und Verbeſſerungen den Vortrag des

Digitized by Google

Schülers zu unterbrechen iſt häufiger hinderlich als heilſam. Beſſer iſt es ſolche zu verſchieben bis der Schüler mit ſeinem Vortrag zu Ende iſt, dann ins Reine zu bringen was ins Reine zu bringen iſt, und nun etwa den Vortrag mit den daran angebrachten Verbeſſerungen wiederholen zu laſſen. Häufig macht ſich auch dem Schüler im weiteren Verlauf ſeiner Rede ein etwa begangener Fehler bemerklich, er verbeſſert ſich ſelbſt, und — ſelber finden macht immer am geſchickteſten.

Wie man nun aber nach und nach fortſchreitet, wird man darauf bedacht ſein, den Schüler auch mehr zu einem ſelbſtſtändigen Erfaſſen eines in der Lehrſtunde noch nicht erörterten Gegenſtands anzuleiten. Man wird von ihm verlangen, ſich mit Hilfe des Lehrbuchs auf die Lehrſtunde ſo vorzubereiten, daß er am noch nicht durchgegangenen Lehrſatz das zu leiſten im Stande ſei, was bisher am durchgegangenen verlangt wurde. Die Thätigkeit des Lehrers wird, ſobald die Schüler einmal ſoweit ſind, weniger mehr dahin zielen, dieſe in das Verſtändniß des Stoffs einzuführen, als den Ausdruck, die Anordnung ihres Vortrags verbeſſern, die Figur auf die mannigfaltigſte Weiſe abzuändern, Aufgaben zur Anwendung des Lehrſatzes darzubieten, auf naheliegende Anknüpfungen an andere Lehrſätze hinzuweiſen, Eigenthümlichkeiten der Beweismethode hervorzuheben, auf mögliche andere Arten des Beweiſes hinzuführen, u. ſ. f. — alles weſentliche Zweige der Thätigkeit des Lehrers, welche aber um fruchtbringend zu ſein, eine vorläufige Bekanntſchaft des Schülers mit dem jeweiligen Lehrſatz vorausſetzen.

Die höchſte, den Schüler am meiſten in Anſpruch nehmende Behandlungsweiſe, welche bei den am weiteſten vorgerückten Schülern und nur unter der Vorausſetzung in Anwendung kommen könnte, wenn das Lehrbuch eigens dazu eingerichtet wäre, würde darin beſtehen, daß der Schüler zur Vorbereitung für alle nicht zu ſchwierige Sätze, welche alsdann im Lehrbuch nicht bewieſen ſein dürften, die Beweiſe ſelbſt zu ſuchen und das was der Lehrer in der Stunde darüber vorträgt, zu Hauſe nach den darüber gemachten Notizen zu Papier zu bringen hätte. Eine Vorſchule zum Univerſitätsſtudium wird dieſe Behandlungsweiſe darbieten, deren mannigfache Schwierigkeiten von denen überſehen werden,

Digitized by Google

welche dieſelbe wenigſtens ihrem zweiten Theil nach ſchon von Anfang des Unterrichts an angewendet wiſſen wollen.

In den erſten Stufen des Unterrichts aber ſollen alſo keine ſchriftlichen Arbeiten verlangt werden? Doch, gewiß, aber nur ſolche, deren Gegenſtand ſeine Bedeutung weniger in ſich ſelbſt hat, als vielmehr für Uebungsſtoff gelten ſoll, ſchriftliche Arbeiten welche entweder zurückgelegt, oder durch die Correctur des Lehrers, nöthigenfalls auch eine nochmalige Bearbeitung des Schülers ſo ins Reine gebracht werden können, daß man, wenn es je nothwendig wäre, darauf zurückkommen könnte. Einen geeigneten Uebungsſtoff dieſer Art bieten diejenigen geometriſchen Aufgaben und zu beweiſenden Lehrſätze dar, welche, weil für das Syſtem des Lehrbuchs entbehrlich nicht in daſſelbe aufgenommen, oder doch nur zur Uebung des Schülers ohne Auflöſung beziehungsweiſe ohne Beweis eingeſchoben, oder angehängt ſind. Ueber die Methode der Anleitung zur Auflöſung ſolcher Aufgaben iſt oben einiges Weſentlichſte geſagt, die äußere Anordnung des betreffenden Unterrichts iſt einfach. Nachdem den Schülern die Aufgaben bezeichnet worden ſind, welche ſie zu Hauſe aufzulöſen und niederzuſchreiben verſuchen ſollen, und unter welchen ſich immer auch ſolche finden müſſen, welche auch den ſchwächeren Schülern zugänglich ſind, werden die ſchriftlichen Arbeiten nach Verfluß der feſtgeſetzten Zeit vom Lehrer eingefordert, durchgeſehen, die nöthigen Verbeſſerungen theils angedeutet, theils ausgeführt. In der nächſten Stunde werden die einzelnen Schüler auf ihre Fehler aufmerkſam gemacht, auf allgemein begangene und auf ſolche, welche, wenn auch nicht allgemein begangen, ſo doch allgemeine Bedeutung haben, wird in einem an die ganze Abtheilung gerichteten Vortrage hingewieſen. Verbeſſerungen, welche vom Lehrer nur angedeutet ſind, haben die Schüler ſelbſt auszuführen. In derſelben Stunde bringen ſodann die Schüler auch Fragen nach ſolchen Aufgaben vor, welche ſie vergeblich zu löſen verſucht haben, und deren Auflöſungen nun entweder von ſolchen Schülern, welche glücklicher geweſen ſind, oder vom Lehrer ſelbſt vorgetragen oder analytiſch vorbereitet werden. Solche Aufgaben werden dann bis zur nächſten Stunde natürlich von allen Schülern, welche dieſelben noch nicht bearbeitet

Digitized by Google

haben, ſchriftlich behandelt. Nun werden die Arbeiten wieder abgegeben und vom Lehrer ſowohl die neuen Arbeiten als auch die an den vorhergehenden angebrachten Verbeſſerungen durchgeſehen.

Bei mathematiſchen Correcturen ſind verſchiedene Arten von Fehlern, welche man zu berichtigen hat, wohl von einander zu unterſcheiden. Behauptungen können nämlich entweder an und für ſich unrichtig ſein, d. h. nicht mit den Vorausſetzungen, von welchen man ausgeht, in Uebereinſtimmung ſtehen, oder kann der Fehler nur in der Verbindung liegen in welcher die an und für ſich richtige Behauptung mit dem unmittelbar Vorhergehenden gebracht iſt. Im einen Fall iſt die Behauptung ſelbſt zu unterſtreichen, im anderen entweder das Bindewort, welches die Behauptung ans Vorhergehende knüpft, oder Begründung und Behauptung mit einander.

Weiter vorgerückten Schülern können wenigſtens hie und da ſchriftliche Arbeiten aufgegeben werden, mit welchen ſie ſich ſogleich in Anweſenheit des Lehrers zu befaſſen haben. Nicht nur daß es für den Lehrer von Werth iſt, ſich immer wieder aufs Laufende darüber zu ſetzen, was jeder Schüler auf ſich ſelbſt geſtellt, in einer ihm zum Nachdenken feſtgeſetzten kurzen Zeit auf der Stellen zu leiſten vermag — es iſt auch die Rückſicht feſtzuhalten, daß der Schüler nur durch Gewöhnung und Uebung dazu gebracht werden kann, der Anforderung, daß er in einer gegebenen Zeit etwas Gewiſſes leiſte, zu genügen. Wer aber dieſe Anforderung als eine ungerechte verwerfen wollte, hätte eben damit auch über das Princip aller ſchriftlichen Prüfung geurtheilt, während doch dieſe es gerade iſt, welche den ruhigen Denker vom dreiſten Schwätzer unterſcheiden läßt, weil ſie im Gegenſatz gegen die mündliche Prüfung, nicht allein die Kenntniſſe, das ſchnelle Urtheil, die Gewandtheit im Ausdruck, ſondern auch die Kraft, welche der zu Prüfende in der Ueberlegung, im nachhaltigen Denken erreicht hat, in Anſpruch nimmt.

Nur iſt immer bei der Wahl ſolcher auf der Stelle ſchriftlich zu behandelnden Gegenſtände mit der äußerſten Vorſicht zu verfahren. Entſchieden dürfen ohne Weiteres ſolche Aufgaben nicht geſtellt werden, deren Auflöſung der Schüler vergebens verſucht, wenn er nicht einen eigenen, nicht ganz gewöhnlichen,

Digitized by Google

wenn auch noch ſo einfachen Gedankengang einſchlägt. Zu ſolchen Aufgaben muß jedenfalls eine Anleitung gegeben werden, welche auf dieſen Gedankengang hinweist, und es wird dann allerdings die Fähigkeit dieſe Anleitung zu verſtehen, einen größeren oder geringeren Vortheil daraus zu ziehen, ſehr geeignet ſein, ein Moment der Beurtheilung des Schülers darzubieten.

Ohne Anleitung können nur ſolche dem Schüler unbekannte Aufgaben gegeben werden, deren Auflöſung auf der unmittelbaren, möglicherweiſe auch arithmetiſchen Anwendung eines Satzes oder mehrerer Sätze, deren Kenntniß verlangt werden kann, beruht. Fragen nach Syſtemen von Sätzen, welche in ihrem Inhalt irgend ein gemeinſames Merkmal darbieten, geben dem Schüler Veranlaſſung ſeine Herrſchaft über den Stoff, ſeine Fähigkeit im Einzelnen das Allgemeine zu unterſcheiden, an den Tag zu legen. Den gleichen Vortheil bieten neben dem der Mannigfaltigkeit der Antworten, welche gewöhnlich darauf ertheilt werden, auch die Fragen nach den Behauptungen, welche ſich von irgend einer nach gegebenen Vorſchriften gezeichneten Figur aufſtellen laſſen.

Die Würze der Beſchäftigung mit der Geometrie aber bildet für Lehrer und Schüler immer die Auflöſung geometriſcher Aufgaben. Sie hat nicht nur ihre wiſſenſchaftliche Seite ſondern auch eine wahrhaft pädagogiſche. Es gewährt dem Schüler Freude, ſeine Kraft ſich mehren zu ſehen; jede neue Aufgabe, welche ihm vorgelegt wird, gibt ihm neuen Sporn ſeine Kraft zu verſuchen und all ſeine Ausdauer an die Ueberwindung der ihm entgegenſtehenden Schwierigkeiten zu ſetzen. Es iſt aber dieſer Trieb zu einer geiſtigen Thätigkeit ein Boden, welchem Früchte nicht nur für den Geiſt ſondern auch für die Willenskraft, für die Sittlichkeit entſproſſen. In der That, welcher Sittenlehrer wollte einer ſolchen lebhaften und vernünftigen geiſtigen Beſchäftigung nicht wenigſtens den Vorzug zuerkennen, daß ſie unvernünftigem Getriebe einen guten Theil Zeit, Muße und Sinn hinwegnimmt?

Bemerkungen, welche den Unterricht in den Schulen angehen.

(Mitgetheilt von Rektor Otto in Mühlhauſen.)

Von den nachfolgenden Bemerkungen ſind die meiſten Aeußerungen, welche ich aus dem Munde eines Schul-Inſpektors bei Gelegenheit der Reviſion mehrer Schulen vernommen und ſodann in Verbindung mit eignen Gedanken niedergeſchrieben habe. Da ſie Erſcheinungen betreffen, die ſich jedenfalls nicht blos in den revidirten Schulen finden: ſo iſt es denkbar, daß ihre Mittheilung einen Nutzen hat. —

1. Das lohnende Bewußtſein.

In einer Schulrede des ſchwediſchen Biſchofs Tegner iſt zu leſen: „Man erzählt von Alexander dem Großen, daß er, als man ihn fragte, warum er ſich allen Beſchwerden des perſiſchen Feldzugs unterzöge, geantwortet habe, er wolle die Länder der Sonne erobern, damit die Athenienſer von ihm ſprechen möchten. Lehrer, wer die Jugend bildet und erleuchtet, auch der erobert Länder der Sonne, und wenn auch die Athenienſer nicht davon ſprechen, ſo ſpricht doch die Stimme in ſeiner eigenen Bruſt davon und das Bewußtſein, daß er auf ſeine Weiſe zum Siege des Lichts mitgewirkt habe!"

Das iſt eine Verweiſung auf das Eigenlob in der eigenen Bruſt. Das lohnende Bewußtſein war der beſtändige Widerhall einer gewiſſen Zeit. Mit dem Selbſtbewußtſein der allerjüngſten philoſophiſchen Schreier, die Nichts außerhalb der lieben eignen Bruſt paſſiren laſſen, iſt es auch nicht weit her. Was iſt es denn, das das Selbſtbewußtſein corrigirt und tiefer treibt? Die neueſten Gläſer vergrößern das Menſchenhaar bis zu 18 Zoll

Digitized by Google

Durchmeſſer. Und das inwendige Auge ſollte hinter den Gläſern zurückbleiben?

Das Gewiſſen bezieht ſich nicht auf die eigne, ſondern auf des Geiſtes Befriedigung, der nicht des Einzelnen, der darum die unendliche Forderung iſt. Die Stimme in der eignen Bruſt iſt ein ſehr Relatives und von der Zartheit abhängig, bis zu welcher das Subjekt geiſtig ausgebildet iſt. Wenn alſo davon die Rede, daß das Lob der Athenienſer gegen ein Höheres zurücktreten ſoll: ſo ſind die Länder der Sonne ſelbſt dieſes Höhere. Das edelſte Selbſtgefühl iſt das Licht, bei welchem man über die eigenen Grenzen hinaus eine unendliche Perſpektive ſieht. —

2. Gewöhnung zur Ordnung in der Schule.

Gewöhnung zur Ordnung iſt ein Hauptſtück von der Schulerziehung, und beſteht nicht blos in einer Regelung des äußern Schullebens und der mit demſelben in Verbindung ſtehenden häuslichen Verrichtungen: ſondern auch in einer Regelung der Denkthätigkeit und deren Verlautbarung, des Sprechens, ſowie der ſittlichen Haltung der Schüler. Indem der Unterricht im geordneten Denken und ſchulmäßigen Sprechen übt, wirkt er erziehend; er wirkt aber auch erziehend, indem er zur Erkenntniß von Wahrheiten führt, welche ethiſcher Natur, d. h. den Willen auf das Gute richtend ſind. In Anſtalten, wo der Unterricht nur über beſchränkte Mittel zu verfügen hat, iſt der unmittelbaren Gewöhnung eine vorwiegende Stelle einzuräumen. Es ſei z. B. an die Armenſchulen erinnert. In ihnen iſt auch den kleinſten und unſcheinbarſten äußern Dingen volle Aufmerkſamkeit zu widmen. Wer im Kleinen treu ſein lernt, wird es auch im Großen ſein. — Sauberkeit und Ordnung an Leib und Kleidung und Büchern; Mützen und Mäntel an den beſtimmten Nagel; Bücher und Tafeln u. A. ein Mal wie das andere Mal auf dem Tiſche und unter dem Tiſche; ein Löſchblatt in jedem Schreibhefte und ein Schnupftuch in der Taſche; Ordnung in der Mappe und in dem Handkorbe; ſorgfältige Handhabung der Bücher beim Aufſchlagen der Blätter, wobei kein Kniff gemacht, kein Finger genäßt werden darf, u. ſ. A. — Man wird ſagen: „Die Controle darüber koſtet viel Zeit!“ Darauf die Erwiderung: Abgeſehen

davon, daß Ordnung Gewinn an Zeit bringt und Schüler bei der Controle helfen können, iſt ja die Schulzeit zur Erreichung des bezeichneten Zweckes mit gegeben. In einer weiteren Beziehung aber iſt daran gelegen, daß, während die menſchliche Geſellſchaft unausgeſetzt daran arbeitet, alle Zufälligkeiten und alle Willkür mehr und mehr aus ihrem Leben zu entfernen, die Herrſchaft des Geſetzes, das aus dem Geiſte geboren iſt, in den Schulen zu einer unverbrüchlichen Gewißheit gelange. —

3. Zur Ordnung in der Schule gehört die Gleichmäßigkeit.

Wird die Herrſchaft der Ordnung in dem Schulleben anerkannt, ſo iſt auch anzuerkennen, daß für das gemeinſame Thun und Laſſen der Schüler die Gleichmäßigkeit, welche die Gleichzeitigkeit einſchließt, zu fordern iſt. Es iſt demnach keine Ordnung, wenn ein Schüler das, was von allen zu thun verlangt worden, eine Secunde ſpäter ausführt, als ein anderer; wenn der Eine, wenn Alle zum Schreiben ſich fertig machen ſollen, zuerſt die Tafel, der Andere aber zuerſt den Stift dazu herbeiholt. Die Gleichmäßigkeit übt die Schüler im pünktlichen Gehorſam; entwöhnt ſie des Träumens und Säumens; kräftigt ihren Willen zur Herrſchaft über die natürliche Trägheit und manche gewohnte Schlenderei. Wird aber der Klaſſe zur Ausführung deſſen, was ſie thun ſoll, die Folge nicht vorgeſchrieben, die Zeit nicht zugemeſſen: ſo fährt ſie auseinander nach ſo viel Seiten, als ſie Schüler zählt, und der Lehrer befindet ſich in einer Abhängigkeit von denſelben. Unverſtändige Lehrer haben die Gleichmäßigkeit in der Ordnung ſchlechthin verworfen und ſie „Rekrutenweſen“ genannt; aber die Schule borgt ſie nicht von den Exerciermeiſtern der Soldaten, ſondern ſie greift nach ihr, weil in ihr, wie auf dem Exercierplatze, ohne ſie keine Ordnung zu halten iſt und Viele in einer Uebung nicht zu fördern ſind. —

4. Veredlung der Haltung und Sprache der Schüler.

In einer Volks- und Armenſchule trug eine Schülerin einen Pſalm vor mit einer Reinheit der Laute, mit einem Wohlklang der Stimme, mit einer Richtigkeit der Betonung, daß ihr muſter-

Digitized by Google

hafter Vortrag in einen ſcheinbaren Contraſt mit ihrer ärmlichen, wenn auch ſaubern und ordentlichen Kleidung trat. Aber was hindert uns Lehrer denn daran, daß wir unſere Schüler und Schülerinnen in Sprache und Haltung zu Prinzen und Prinzeſſinnen erziehen; warum ſollen ſie darin nicht auch ſo edel, wie dieſe ſein? —

5. Ausführung der Verbeſſerung.

Es iſt erfahrungsmäßig, daß das Anſtreichen der Fehler in den ſchriftlichen Arbeiten der Schüler mit rother Tinte denſelben keinen Nutzen bringt, ſo nicht dafür Sorge getragen wird, daß dieſelben ihre Fehler mit Einſicht verbeſſern. In gleicher Weiſe iſt es ohne Frucht, wenn der Lehrer die Ausſprache ſeiner Schüler, oder ihren ſprachlichen Ausdruck, oder eine Gedankenunrichtigkeit verbeſſert, ohne die Verbeſſerung nun auch von den Schülern anbringen zu laſſen. In der Regel muß man auch die Antwort, die ein Schüler auf eine an ihn gerichtete Frage ſchuldig geblieben und die von einem andern gegeben worden iſt, von jenem wiederholen laſſen. —

6. Das Corrigiren muß abgeſchafft werden.

Dieſe Forderung ſteht in einem Widerſpruche mit der letztern Bemerkung; aber er läßt ſich löſen. Es iſt eine nicht ſeltene Erſcheinung, daß Schüler Lehrabſchnitte z. B. Katechismusſtücke, die ſprachlich feſt in ihnen liegen müſſen, in einer Weiſe vortragen, die bei jedem Satze nach irgend einer Seite hin eine Correctur verlangt. Dieſes Corrigiren muß beſeitigt werden, und, da die erwähnte Erſcheinung die Folge eines Lernens mit Fallen und Aufſtehen iſt, durch ein Lernen, das den erſten Schritt ganz und vollkommen thut, ehe es zum zweiten den Fuß aufhebt, erſetzt werden. Ein kleiner Anfang kann doch ein großes Ende geben.

7. Erſt denke, dann frage!

Wenn der Lehrer zum Schüler ſagt: Erſt denke, dann antworte! ſo meint er mit dem Denken die innere Sammlung und demnächſt die ſtille ſprachliche Formirung der Antwort; denn das Denken iſt immer auch ein Sprechen. Wie nun der Zuruf an den Schüler eine unüberlegte oder mangelhaft ausgedrückte

Digitized by Google

Antwort verhüten ſoll: ſo ſoll die in der Ueberſchrift an den Lehrer geſtellte Forderung verhüten, daß derſelbe an einer Frage, die er geſtellt, weil ſie ihm nicht genügt, ſofort eine Verbeſſerung anbringt oder ſie durch eine andere verdrängt, ja daß er es wie mit der erſten, ſo mit der zweiten und mit einer dritten macht. Abgeſehen davon, daß ein Lehrer auch mit ſeiner Fragenſtellung vor ſeinen Schülern nicht experimentiren ſoll: ſo iſt mit dieſer Fragenhetze für den Schüler die Unannehmlichkeit verbunden, daß ſein Kopf dadurch gleichſam abwechſelnd links und rechts geworfen wird.

8. Meide auch den falſchen Schein!

Die Schüler einer Klaſſe hatten das Gleichniß vom Säemanne und auch deſſen Deutung mit den Worten der Bibel inne. Der Lehrer derſelben ließ von einem Schüler das Gleichniß vortragen und rief dann einem andern zu! „Deute das!" worauf dieſer die ihm geläufige bibliſche Deutung wiederholte. In dieſer Aufforderung lag eine Unwahrheit, denn die Aufforderungen: „Deute das!" „Rechtfertige das!" „Weiſe das nach!„ ſind nur dann in ihrem Rechte, nicht, wenn der Schüler eine mit ihm **beſprochene** Rechtfertigung eines Urtheils, Deutung eines Bildes oder Nachweiſung einer Aufſtellung **wiederholen** ſoll, ſondern wenn er eine derartige Aufgabe durch eigene Denkthätigkeit zum erſten Male zu löſen hat. „Wiederhole die von Chriſtus ſelbſt gegebene Deutung des Gleichniſſes!" wäre wohl die rechte Form der Aufforderung in dem angezogenen Falle geweſen. —

9. Theilung des Selbſtgefühls iſt Störung der Aufmerkſamkeit.

Es iſt von Wichtigkeit, daß in der Schule jeder Schüler einen Platz hat, an dem er weder von ſeinem Nebenſchüler in Folge beſchränkten Raumes, noch von einem andern Gegenſtande gedrückt wird, weil durch ſolchen Druck ſein Gefühl getheilt wird. Die Theilung des Gefühls iſt aber nichts anderes, als eine Theilung der Perſönlichkeit oder eine Zerſtreuung der Aufmerkſamkeit; denn der drückende Körper ruft gleichſam zum Widerſtande heraus und zieht ſomit von dem Gegenſtande des Unterrichts ab.

Digitized by Google

10. Die Schüler müſſen ohne äußeres Sprechen denken lernen.

Beim Kopfrechnen iſt es eine nicht ſeltene Erſcheinung, daß die Schüler die ihnen geſtellte Aufgabe mit mehr oder weniger leiſe geſprochenen Worten ausrechnen. Von dieſer Stufe ſind die Schüler auf die zu führen, auf der ihre Gedankenbewegung nicht des äußerlich, ſondern nur des innerlich geſprochenen Wortes bedarf. Die Schule hat nicht blos das laute, kräftige, wohlgebildete Sprechen, ſie hat auch das Schweigen, d. i. das ſtille Denken zu üben. Wer ungebildete Leute beobachtet hat, wird wiſſen, daß ſie nicht ohne das leiſe, ja laute Wort denken können, daher, wenn ſie von Gedanken bewegt werden, vor ſich hin ſprechen. Ich glaube, daß die Schwäche ſolcher Leute, Geheimniſſe zu bewahren, mit dem Unvermögen ihres Willens, ihren Mund zu beherrſchen, im Zuſammenhange ſteht.

Der Sprachforſcher K. F. Becker ſagt in einem ſeiner größern Sprachwerke: „Keine organiſche Verrichtung ſteht ſo ſehr unter dem Einfluſſe des Willens, als die des Sprechens. Der Wille wirkt hier aber mehr beſchränkend, als anregend. Der Menſch ſpricht, weil er denkt; aber er ſchweigt, weil er will; er lernt eigentlich nicht ſprechen, aber er lernt ſchweigen. Je größer im Menſchen ſchon die Sich ſelbſt beſtimmende Willenskraft iſt, deſto mehr wird die freie Erſcheinung des Denkens im Sprechen beſchränkt.“

11. „In Beziehung.“

„In ſeinem Elemente ſein“ heißt ſich wohl und frei fühlen. Nun iſt das Element des Geiſtes die Wahrheit, und dieſe fordert zu ihrer Darſtellung den folgerichtigen und beſtimmten Ausdruck. In der Lüge, wie in dem Böſen überhaupt iſt keine Folgerichtigkeit. Darum thut es dem Geiſte wohl, wenn er in Gedankenreihen eingeführt wird, in welchen die ſtrengſte Folge und Lückenloſigkeit herrſcht, während das Gegentheil hievon ihm wehe thut. Der Ausdruck „in Beziehung“ in dem häufigen Gebrauche, den er namentlich bei Frageſtellungen findet, wird meiſt durch eine fehlerhafte Gedankenfolge herbeigerufen und iſt darum zu meiden. In eine Unterredung mit Kindern gehört er am allerwenigſten.

Digitized by Google

Man ſehe darauf die Frage an: „Was denkſt du von Gott in Beziehung auf die Rettung des Moſes?“ —

12. Störe nicht die Wirkung des einfach verſtändlichen Bibelwortes.

Nachdem ein Lehrer die Rettung des Kindes Moſes erzählt hatte, ſprach er in geſchraubter Weiſe ein Langes und ein Breites von den Empfindungen der Königstochter und von den Empfindungen der Mutter des Moſes. Unzweifelhaft wurde durch das nach der Erzählung folgende Drumherumreden um dieſelbe, durch das Vornehmmachen derſelben der Eindruck, den ſie in ihrer Einfachheit nicht verfehlen konnte und der in den Gedanken zu überſetzen war: Gott hat zur Rettung des Kindes Moſes Veranſtaltung getroffen, oder Gott macht die Anſchläge der Böſen zu nichte — geſchwächt, verwiſcht, und das ſchlichte Bibelwort in der Wirkſamkeit ſeiner Kraft geſtört. —

13. Kein naturwüchſiges, aber auch kein unnatürliches Sprechen.

Die Schule ſoll das naturwüchſige Sprechen der Schüler, wie es von dem Denken hervorgetrieben wird, in Zucht nehmen und es zu einem lautreinen, unverſtümmelten, richtig articulirten und richtig betonten erklären. Die Bemühung, dieſe Aufgabe zu löſen, hat Abwege beſchreiten laſſen, auf denen ein unnatürliches Sprechen zum Vorſchein gekommen iſt. Zu dieſer Unnatur gehört das geſtoßene Sprechen der einzelnen Laute eines Wortes, wodurch die Lauteinheit der Sylben aufgehoben wird; das gleich ſtarke Betonen der Ableitungsſylben, wie der Formwörter, wodurch der Wort- und Redeton nicht zu Rechte kommt. Solches unnatürliche Sprechen macht aber den Unterricht geradezu geiſtlos, denn es iſt der Gedankenbildung, d. i. dem Verſtehen des Geſprochenen hinderlich.

14. Es iſt richtig, daß die Schüler langſam ſprechen.

Man kann einen Gedanken nur in ſeinem Ausdrucke faſſen, ſo zu ſagen anfaſſen und feſthalten. So lange ein Schüler den Satz, in dem ihm ein Gedanke mitgetheilt werden ſoll, nicht

Digitized by Google

geläufig mit richtiger Betonung nachſprechen kann, iſt der Gedanke nicht der ſeinige geworden. Erſt nachdem er Herr des Ausdrucks geworden, kann das Wort ſeine innere Kraft ganz wirken laſſen und der Gedanke in ihm ungeſtört Auferſtehung halten.

Mit dem geläufigen Sprechen muß ſich das langſame verbinden. Indem der Schüler langſam ſpricht, gibt er dem Worte Zeit, ſeine Kraft zu bewähren, und ſeinem Geiſte, ſich in daſſelbe zu verſenken und in demſelben ſich zu finden. Bei dem langſamen Sprechen bethätigt ſich unwillkürlich das Denken. Schüler können das, was ſie nicht gedankenmäßig, ſondern nur gedächtnißmäßig gelernt und ſchnell herzuſagen ſich gewöhnt haben, nicht langſam vortragen. Die Langſamkeit läßt den Gedanken herzu und dieſer ſtört den natürlichen Ablauf des Gelernten. —

15. Erſt die Sprache, dann Betrachtung ihres geſetzlichen Baues.

Die Sprachlehre hat es mit Vergeiſtigung des ſinnlich gegebenen Sprachleibes zu thun; die Schule zunächſt mit Ausbildung der Sprache, durch welche der Schüler das Geiſtige zu verſinnlichen hat.

Es iſt irrig, zu meinen, daß man eine Grammatik verſtehen könne, ehe man einen reichen Umgang mit der Sprache gehabt — viel geleſen und viel geſchrieben habe. —

Die Grammatik gehört der Sprache, nicht die Sprache der Grammatik. Je mehr Sprache jemand hat, deſto mehr Grammatik kann er erlangen. Grammatik kann ohne Sprachreichthum nicht gedeihen. —

16. R. J. Wurſt hat anzuerkennende Verdienſte.

Um nicht ein ungerechtes Urtheil über die Sprachdenklehre von Wurſt zu fällen, muß man ſich vergegenwärtigen, welcher Art früher der Unterricht in der Mutterſprache geweſen. Nach der Zeit, daß er im falſchen Leſen und in Anweiſungen zur Rechtſchreibung beſtand, während man unrichtig ſprach, kamen die Sprachlehren, eine hölzerner und äußerlicher, als die andere, weil eine Wiſſenſchaft der deutſchen Sprache überhaupt noch fehlte. Zu derſelben Zeit waren die Kinderfreunde ſehr dürr. —

Digitized by Google

Becker trat auf; wurde aber nicht verſtanden, aufrichtig geſagt, weil wenige Lehrer ſich die Mühe gaben, ihn mit Anſtrengung zu durchdenken. Ihnen zu helfen, kam Wurſt, und es war dies kein kleines Verdienſt. —

Erſt, ſeitdem wir eine gründliche Sprachlehre haben, kommen uns die beſſern Leſebücher für die Volksſchule. Das iſt nicht zufällig. Damit dieſe Leſebücher ohne Becker und ohne Wurſt in den Schulen gehörig verarbeitet würden, wäre es ſehr zu wünſchen, daß die Lehrer ſie im ſtillen Kämmerlein mit Becker und mit Wurſt (wenn es mit Becker nicht ging) denkend ſich zu eigen machten, woneben aber ſonſt durch Leſen der beſten Schriftſteller viel Sprache geſammelt werden muß. Es iſt ſeit Wurſt's Erſcheinen noch nicht ſo viel Zeit vergangen, als Viele von uns brauchen würden, um Becker's Schulgrammatik zu durchdenken, und ſchon ſind wir über Alles hinaus, was wir — aus der Hand gelegt haben. —

17. Der elementare geographiſche Unterricht.

Es iſt für den elementaren geographiſchen Unterricht vor allen Dingen ins Auge zu faſſen, daß Höhe und Tiefe (Berg und Thal) diejenigen Beſtimmungen ſind, welche, weil von ihnen die meiſten andern geographiſchen Beſtimmungen abhängig, deutlich gemacht werden müſſen. Dazu kann eine flache Karte nicht dienen. Es darf dann weiter bei der unbeſtimmten Höhe nicht bleiben, ſondern ſie iſt in Zahlen zu beſtimmen. Ebenſo die Abdachungen, die Ausdehnungen der Flächen, die Gewäſſer im Binnenlande ſind ohne die Höhen und ihr Verhältniß nicht zu begreifen. — Wären alle Tiefen der Meere gemeſſen, ſo hätten wir erſt die wahre Oberflächengeſtalt der Erde, die zum größten Theil vom Waſſer überdeckt iſt. Aber der Elementarlehrer muß nicht anfangen damit, daß flache Karten gezeichnet werden, ſondern Durchſchnittsprofile und dies ſogleich in der Heimathskunde. Daraus folgt aber, daß die Geographie nicht eher gelehrt werden kann, als bis der Umgang mit Zahlenverhältniſſen den Schülern ſoweit geläufig geworden, als nöthig, um geographiſche Verhältniſſe in Zahlen zu begreifen. —

Digitized by Google

Praktiſcher Beitrag zum naturwiſſenſchaftlichen Volksunterricht.

Von E. A. Roßmäßler, Prof. der Naturwiſſenſchaften in Tharand.

(Ein Bruchſtück aus einem Manuſcripte zu einem Volksbuche.) *)

I.

Es war an einem klaren Juniabend des unheilſchwangeren Jahres 1849, als ich in einem ſüddeutſchen Lande eine beträchtliche Höhe erſtiegen hatte. Ich war nicht allein, denn immer ſind auf meinen einſamen Spaziergängen meine Gedanken bei

*) Der Herr Herausgeber dieſer Vierteljahresſchrift ließ an den Verfaſſer obigen Bruchſtückes die ehrenvolle Aufforderung ergehen, daſſelbe in der Vierteljahresſchrift abdrucken zu laſſen. Der Verf. ließ ſich um ſo leichter bewegen, in den Abruck von dieſem zu willigen, als er das ganze Manuſcript vorher vor einem ſehr achtbaren Zuhörerkreiſe, zum großen Theile aus Real- und Volksſchullehrern beſtehend, mit Beifall vorgeleſen hatte. Bei ſeiner Anſicht von der Bedeutung einer zweckmäßigen naturwiſſenſchaftlichen Bildung, wie der Verf. davon tief durchdrungen iſt, und wie ſie aus der Arbeit ſelbſt klar und entſchieden hervortritt, konnte ihm dieſe Gelegenheit nur erwünſcht ſein, vorerſt dieſe Probe ſeiner Arbeit dem Urtheile der Leſer dieſer Zeitſchrift vorlegen zu können.

Uebrigens wagt es der Verf., auf eine freundliche Aufnahme dieſes Bruchſtückes zu hoffen, indem er als Mitglied des Schulausſchuſſes der Nationalverſammlung mehrfach Gelegenheit zu der ihm überaus erfreulichen Wahrnehmung gehabt hat, daß der Lehrerſtand dieſer Vervollſtändigung, um nicht zu ſagen Neubegründung, des Unterrichtsweſens ſehr zugethan iſt.

Es iſt die Abſicht des Verfaſſers, mehrere Bändchen zu je 7—8 Bogen mit erläuternden Figuren, erſcheinen zu laſſen, welche in der lebendigen Unterhaltungsform der vorliegenden Probe abgeſchloſſene Parthieen der Naturwiſſenſchaft behandeln ſollen; aber immer mit der feſtgehaltenen Abſicht den Leſer in der Natur Heimathsangehörig zu machen, nicht ihm Stückwerk zu lehren. Der Verf.

Digitized by Google

dem ganzen deutſchen Volk, wenn auch ſeine Gedanken nicht bei meines gleichen ſind. Als ich auf der Spitze des ſchönen Berges ankam, fand ich, daß auch leibhaftige Geſellſchaft da war; eine wahre Muſterkarte von Menſchen die ſich leicht deuten ließen. Es war ein kleiner deutſcher Fürſt, ſein Adjutant, ſein Kammerdiener, ein Führer, ein Träger und ein ſtattlicher Bürgersmann, wahrſcheinlich aus der benachbarten kleinen Stadt.

Mich hatte die Sehnſucht nach einem Blicke aus der unfreien Menſchenwelt in die freie Natur heraufgeführt. Den Anderen war es deutlich anzuſehen, daß nur den Fürſten ein eigener Entſchluß hierher geführt hatte; die Uebrigen waren dieſem gefolgt, denn ein einziger Blick zeigte mir, daß auch der gute deutſche Bürger ſich nicht in den Strahlen der Sonne, ſondern in einem gnädigen Blicke des Durchlauchtigſten ſonnen wollte. Er mochte noch keinen ſolchen Menſchen geſehen haben und wunderte ſich nun vielleicht, an den fürſtlichen Händen auch blos fünf Finger zu erblicken.

Ich lehnte mich an ein Felſenſtück und ließ mir die Leute als Figuren des Vordergrundes in der vor mir ausgebreiteten Landſchaft gefallen.

Lange blieb es ſtill, denn natürlich mochte Niemand die Unterhaltung eröffnen, wenn der kleine deutſche Fürſt es nicht ſelbſt gethan. Dieſer begann, nachdem er einige flüchtige Blicke mit Hülfe des Operngucker hatte ſchweifen laſſen, „in der That eine recht ſchöne Ausſicht; wem gehört denn das Schloß auf jenem Berge dort?“

„Das gehört ſeiner Erlaucht dem gnädigen Herrn Grafen zu X! zu dienen Ew. Durchlaucht,“ platzte in unterthäniger Bereitwilligkeit mit entblößtem Haupte der Bürger heraus.

Der Fürſt drehte ſich ſchweigend nach dem unbefugten Antworter um und wiederholte ſeine Frage dem Führer, denn nur an ihn ſollte ſie gerichtet ſein, da er ja für dieſe Stunde als Führer im gnädigen Lohn ſtand. Der Führer wußte aber die Frage wörtlich auch nicht anders zu beantworten. „Iſt das der Graf X,“ erwiederte der Fürſt, „welcher als Generalmajor in **ſiſchen Dienſten ſteht?“ Das wußte der Führer nicht, und auch der Herr Adjutant wußte es nicht, auch der Kammerdiener

konnte leider nicht dienen. Der Bürger wußte die Antwort, es drückte ihm faſt das Herz ab, aber er getraute ſich nicht, zu reden. Er hatte noch den Hut in der Hand und die blendenden Sonnenſtrahlen beizten ihm Thränen aus den unbeſchützten Augen. Er ſpielte eine klägliche Geſtalt und ich ſchwitzte im Rücken über dieſem Menſchen.

„Was für Edelleute haben denn noch Beſitzungen in dieſer Gegend?“ frug der Fürſt weiter und zwar diesmal mit beſtimmter Richtung der Frage an den Führer. Dieſer trat nun vor und zeigte dem herablaſſenden Frager; ringsum in naher und weiter Ferne eine Menge Dörfer und Schlöſſer und nannte ihm deren Beſitzer. Es machte dem Fürſten aber erſichtlich großen Verdruß, daß unter den Beſitzern eine gute Zahl bürgerlicher Namen vorkamen. Doch behielt er ſeine Bemerkungen darüber bei ſich, denn er mochte dieſen Verfall edelmänniſchen Glanzes nicht vor gemeinen Ohren entheiligen.

„Iſt denn viel Fabrikweſen in euerer Gegend?“ war eine weitere fürſtliche Frage; „Nein,“ lautete die Antwort des Führers, „unſere Gegend iſt dazu zu arm an Waſſer; wir treiben faſt nur Ackerbau.“

„Das muß eine reiche Gegend ſein,“ redete der Fürſt weiter, indem er ringsum ſchaute und wahrſcheinlich die Steuerſumme überſchlug, die hier aufzubringen ſein möchte, „ich ſehe faſt nur Weizenfelder.“

„Ja wenn das Weizen wäre!“ erwiderte raſch der Führer, „für den iſt unſer Boden viel zu ſtreng und ſchwer; das iſt lauter Dinkel und Einkorn.“

Ich hatte bisher vergeblich auf ein Geſpräch über die großartige Schönheit der vor unſeren Blicken ausgebreiteten Natur gewartet. Vergebens. — Der Fürſt fing aber bald an, ſich zu langweilen und ſah mit muſternden Blicken den Platz um ſich herum an, als ob er etwas ſuche oder vermiſſe. Der Kammerdiener, der wie ein Stoßvogel auf dieſe Bemerkung der des Durchlauchtigen ſchon lange gewartet haben mochte, verſtand was gemeint war. Er fuhr auf den Träger los und riß ihm zwei Feldſtühle unter dem Arme hervor, die er ſogleich auf dem Platze aufſtellte, auf welchem der Blick ſeines Herrn am

Digitized by Google

längſten geruht haben mochte. Er hatte es getroffen. Der kleine deutſche Fürſt ließ ſich auf einem der Seſſel nieder und lud mit einer Handbewegung ſeinen Adjutanten ein, auf dem anderen ein Gleiches zu thun. Der Kammerdiener zog den Hut, trat in geneigter Stellung vor den Fürſten und fragte: „befehlen Ew. Durchlaucht einige Erfriſchungen?"

„Laß ſehen, was du haſt!" lautete die Antwort.

Der Träger wurde nun von der Laſt eines ſchweren Korbes befreit, welcher bis jetzt immer noch ruhig auf ſeinem Rücken dem Durchlauchtigen Appetit entgegengeharrt hatte. Der Kammerdiener packte aus und ich wunderte mich, daß in dem kleinen Städtchen, aus welchem dieſer Imbiß kommen konnte, ſo viel Delikateſſen aufzutreiben geweſen waren. Doch ein Blick auf den neben mir ſtehenden Bürger eben dieſer kleinen Stadt machte mirs erklärlich. Ich faßte ihn nun erſt recht ins Auge. Es war etwa ein fünfziger. Seine Kleidung war fein und elegant, und man ſah es ihm am ganzen Weſen an, es war noch nicht ſein Sonntagsſtaat. Seine Stiefeln, denn an ihnen erkenne ich auf ein Haar das ſociale Kaliber eines Mannes, waren von feinem Leder und hatten dünne, leichte Sohlen. Seine weiße, runde Hand hielt einen theuern Palmenſtock mit goldenem Knopfe. — Und dieſer zweifelsohne unabhängige Menſch hatte vorhin nach einigen Strahlen der kleinen deutſchen Fürſtenſonne gebuhlt? Gottes Sonne hatte dafür ſeinen Thränendrüſen ihr Daſein fühlbar gemacht.

Unterdeſſen war die fürſtliche Tafel zu ebener Erde auf einem ſchneeweißen Tafeltuch aufgetragen worden. Ein koſtbares Reiſe-Receſſair, d. h. zu deutſch Reiſebedürfnißabhelfer, hatte Meſſer und Gabel, Löffel und andere entbehrliche Unentbehrlichkeiten geliefert.

Es war nicht das erſtemal, daß ich fürſtliche Perſonen eſſen — ſpeiſen wollte ich ſagen — ſah, denn meine gute Mutter hatte einmal in meiner Jugend die Schwäche gehabt, durch ihren Gevatter, den Herrn Vice-Hofküchenſchreiber, mir den Zutritt zu der Gallerie des fürſtlichen Speiſeſaals zu verſchaffen, wo ich mit wäſſerndem Maule meinen allergnädigſten Landesvater Ananas verſchlingen ſah, als wenn es Kartoffeln wären.

Meine Umgebung gewährte mir viel Unterhaltung, wenn auch keine durchaus erfreuliche.

Der Träger hätte gewiß gerne von dem, was ihm ſo ſchwer auf dem Rücken gelegen hatte, nun etwas im Magen gehabt. Er ſchlich ſich in den Hintergrund und holte ein erkleckliches Stück Schwarzbrod aus dem Sacke und bot es mit unerwartet gutem Erfolge ſeinem Magen an, der dabei nichts zu vermiſſen ſchien, denn ihn kümmerten die lüſternen Augen nichts. Ich behielt mein Abendbrod im Sack, denn wenn mich der Schmaußer vor mir in mein einfaches Butterbrod hätte beißen ſehen — er konnte ſich ja zufällig einmal umdrehen, — ſo hätte er ja ein menſchliches Rühren, wie Schiller ſagt, fühlen und mir ein Stück Braten verabreichen laſſen können und — dann hätte ich grob ſein müſſen. Ich hatte auch keinen Appetit, denn was ich um mich herum ſah, erweckte in mir ganz andere Gefühle, als das des Hungers.

Der reiche Bürgersmann war bisher immer noch vergeblich bemüht geweſen, die Blicke des Durchlauchtigſten auf ſich zu ziehen; jetzt aber ſchien ihm dies Glück zu lächeln. Der Fürſt und ſein Adjutant hatten ſichs ſchmecken laſſen und ſich in franzöſiſcher Sprache unterhalten, ſo daß ſie Gottlob wenigſtens der Träger und der Führer nicht verſtanden. Sie unterhielten ſich natürlich von den Zeitläufen und von dem widerſpenſtigen Volke, mit dem ſie mit Gottes und der Preußen Hülfe ſchon fertig werden wollten. (Der liebe Gott wird den beiden Herren dieſe Schändung ſeines Namens zu Gut halten.) Während ſich der kleine deutſche Fürſt die Zähne ausſtocherte, entwarf er zum Zeitvertreib einen Schlachtplan, wie er an der Spitze von nur 5000 tapferer Truppen hier unten das ganze Thal von rebelliſchem Geſindel, und wenn deſſen dreimal ſoviel wären, ſäubern wollte.

Ich knirſchte mit den Zähnen, und gab ihnen, an die Reichsverſammlung denkend, das „rebelliſche Geſindel" in Gedanken zurück.

Jetzt war das Abendeſſen zu Ende und auch der Träger hatte den letzten Zug aus meiner Feldflaſche gethan, die ich ihm preisgegeben hatte und die er mir dann dankend leer zurückgab.

Digitized by Google

Wenn ein Menſch ſatt iſt, ſo wird er gutmüthig, wenn es auch nur darum geſchähe, weil ſich dann ſeine ganze körperliche Thätigkeit im Magen anſammelt und Gutmüthigkeit eben keine Thätigkeit erfordert.

Nachdem der Kammerdiener die Speiſegeräthſchaften und mit kühnen Griffen auch den beſten Theil der Ueberbleibſel für ſich beſeitigt hatte, erhielt er von dem Fürſten einen Wink, das von ihm und dem Kammerdiener, Uebriggelaſſene dem Träger und dem Führer zu geben. Dabei ſahen ſich ſeine Durchlaucht um, vielleicht um zu erwägen, ob wir zwei anderen, der feine Herr aus der Stadt und ich, uns auch zur Theilhaberſchaft an den Broſamen eignen möchten. Er ſchien ſich vom Gegentheil zu überzeugen und nachdem er einen Fürſtenblick über die ganze Geſtalt des Bürgers hatte laufen laſſen, fragte er in ziemlich gnädigem Tone: „wer ſind Sie?“

Das Geſicht des Gefragten, denn diesmal war er ja der Gefragte, erheiterte ſich; er verbeugte ſich und zog den Hut, den er inzwiſchen wieder aufzuſetzen gewagt hatte, und gab den nöthigen Beſcheid über ſeine Perſon. Er hatte das unendliche Vergnügen, wahrzunehmen, daß der Fürſt ſich für ihn zu intereſſiren begann, und einige weitere Fragen verſchafften ihm Gelegenheit, einen ausführlichen Bericht über ſich und ſeine Hühner und Gänſe zu erſtatten.

Dadurch erfuhr ich, was ich aus dem Aeußeren des Mannes bereits vollkommen errathen hatte. Er war ein reicher Fabrikant, der eine große Baumwollenſpinnerei im Gebirge gehabt und ſich hier in ſeinem Geburtsorte zur Ruhe geſetzt hatte, und ſich das Leben ſo angenehm machte, als man es mit vielem Gelde und mit Kartenſpielen und Haſenſchießen nur immer kann.

Die Unterredung zwiſchen dem Fürſten und dem glückſeligen Herrn wurde immer vertrauter. Ich hatte es ſo kommen ſehen denn die Bourgeoiſie, iſt ja die eine von den Stützen der fürſtlichen Willkürherrſchaft, darum wird ſie überall von den Fürſten gehätſchelt.

Die vorher ſo wortkarge Durchlaucht wurde immer geſprächiger. Dieſe hohen Herren erſchließen bei ſolcher Gelegenheit und vor ſolchen Leuten ihr herablaſſendes — Herz? nein

Digitized by Google

nicht Herz, ihren herablaſſenden Mund und wiſſen mit wunderbarer Feinheit die Eitelkeitsſchwächen des durch das Geſpräch Begnadigten herauszufühlen, denen dann einige anerkennende Verbindlichkeiten geſagt worden, ſo daß der Geſchmeichelte in Wonne ſchier vergeht.

Der Fürſt befahl eine übrig gebliebene Flaſche Champagner wieder auszupacken und kredenzte höchſt eigenhändig dem Ueberglücklichen ein volles Glas. „Auf baldige Wiederherſtellung von Ruhe und Ordnung!" rief der Gnädige und ſtieß mit dem danach wahrſcheinlich ebenfalls Sehnſüchtigen an. Dieſer aber war von der fürſtlichen Gnade bereits ſo berauſcht, daß ſein Glas an dem des Fürſten zerſchellte und er verblüfft den Fuß des ſchlanken Kryſtallkelches in der Hand behielt. „Geſchwind ein anderes Glas, Franz!" und bald hatte der Erſchrockene ein neues Glas in der Hand. Der Fürſt wollte den kleinen Unfall verwiſchen und ſtieß mit den Worten: „alſo nochmals auf baldige Wiederherſtellung von Ruhe und Ordnung!" herzhaft mit dem Andern an, und ſiehe da, jetzt zerbrach ſein Glas. „Böſe Vorbedeutung das!" ſprach ich halb laut vor mich hin.

Beide ſahen ſich erſchrocken nach mir um, denn ſie hatten meine Worte verſtanden. Der Fürſt blickte mich zornig an und fragte barſch: „wer ſind Sie?" „Vielleicht ein Prophet" antwortete ich. „Wer erlaubt Ihnen, ſich in unſer Geſpräch zu miſchen?"

„Ich ſprach blos mit mir."

„Wer ſind Sie?" fragte mich der kleine deutſche Fürſt noch einmal.

„Was ich Ihnen jetzt bin habe ich Ihnen bereits geſagt, erwiederte ich.

„Kecker Menſch!" rief mir der Erzürnte naſerümpfend zu.

„Das bin ich, und will ich ſein, damit es beſſer werde" antwortete ich ruhig.

„Menſch, wer ſind Sie? ich will es wiſſen!"

„Sie haben es eben geſagt: ein Menſch."

Ich bemerkte eine Veränderung in den Mienen des Fürſten. Er fühlte ſich offenbar in den Augen unſerer Zuhörer im Nachtheile und darum verlegen; er ſchlug daher einen anderen Weg

ein und fuhr nach einer kurzen Pauſe mit gezwungenem Lachen fort: „wenn Sie blos ein Menſch ſind, ſo ſind ſie wenig.“

„Alles!“ erwiderte ich, ohne meinen Platz zu verlaſſen.

„Dann habe ich die Ehre Ihr Cumpan zu ſein,“ ſpottete der Fürſt mit Lachen, in welches der Adjutant, der Kammerdiener und der Bürger einſtimmten, „denn ich ſchmeichle mir auch ein Menſch zu ſein.“

„Gut für Ihr Volk, Fürſt, wenn Sie ein Menſch ſind,“ antwortete ich ihm ernſt und drehte mich grüßend um, zwiſchen den Felſen der Bergkuppe verſchwindend.

Ich hörte hinter mir den kleinen deutſchen Fürſten ein helles Gelächter aufſchlagen und mich einen „närriſchen Kerl“ nennen; aber ein geübtes Ohr hörte es ihm an, daß ihn das Lachen ſauer ankam. Er war vielleicht froh den närriſchen Kerl los zu ſein, denn er rief mich nicht zurück. Bald darauf hörte ich die ganze bunte Geſellſchaft fortgehen. Ich mußte ſelber lachen über meinen Einfall, den Propheten zu ſpielen und darüber, daß mein Einfall Jene ſo erſchreckt hatte. Warum erſchracken ſie? Warum erſchrickt man überhaupt über Prophezeihungen und glaubt an ſie, ſei es hoffend, ſei es fürchtend? Dann wenn die Zeit krank iſt, und Jedermann eine Kriſis — hofft oder fürchtet! Als ich die Geſellſchaft hinlänglich fern glaubte, trat ich wieder vor, um nun ungeſtört mich dem Genuſſe des prachtvollen Sonnenuntergangs hinzugeben.

Ich war froh, allein zu ſein, wenn man von dem ſagen kann, daß er allein ſei, dem die Natur, die jetzt ſo prangend vor mir lag, mehr als ein bloßes Bilderbuch iſt. Die Sonnenſcheibe berührte eben den Horizont und ſchien auf einer fernen Hügelkette zu liegen, an welcher alle Einzelheiten von Thälern, Wäldern und Felſenkanten vermiſcht und mit einem lieblichen lichtviolletten Farbentone bedeckt waren. Ueber der Sonne lag ein ſchmaler unten purpurroth geſäumter Wolkenſtreif, aus dem ſich nach oben wie rieſenmäßige Schneehaufen ausſehende Wolkenmaſſen emporballten, deren krauſe Umriſſe in blendendem Gelbweiß ſtrahlten, und darüber das reine blaue Himmelsgewölbe. Kein Lüftchen regte ſich, kein Laut unterbrach die heilige Stille, denn die Vögel ſuchten bereits im Laube der Wälder oder im

Digitized by Google

Schilfe am Bache ihre Ruheſtätten. Nur einen Storch ſah ich unter mir in lautloſem Schwebefluge wie eine einzelne vom Hauche der Abendluft getriebene Flocke hinſtreichen. Unten lag bereits tiefe Dämmerung, nur meine Bergkuppe war noch von den ſcheidenden Sonnenſtrahlen vergoldet. Die erſten Sternlein ſah ich unten aufgehen, es waren die hellen Pünktchen erleuchteter Fenſter. „O, Menſchen," dachte ich, „wollet doch Menſchen ſein! Ihr begafft euch alle Tage in euern gläſernen Spiegeln, die euch nichts weiter, als nur äußeres Bild zeigen; ihr ſetzt euch auch wohl einmal auf eine Waage, um zu erfahren, wie viel ihr an Fleiſch und Knochen wieget. Aber euer wahres Bild und Gewicht erforſchet ihr nicht; denn das laßt ihr euch von Anderen angeben, in deren Intereſſe es doch liegt, beides möglichſt gering anzugeben, damit ihr nicht zum Bewußtſein eures wahren Menſchenwerthes kommt. Um ungeſtört das Nöthige und Ueberflüßige für euern Leib erarbeiten zu können, überlaßt ihr es Anderen, für euer beſſeres Selbſt, für euern Geiſt zu ſorgen; ja ihr überlaßt es Anderen, euch einen Gott zu machen, den ihr dann in der Weiſe anbetet, wie es die Anderen euch befehlen. O, Menſchen! heißt das nicht eine Affennatur gegen euere edle Menſchennatur eintauſchen? — Ihr liegt vor einander im Staube, immer Einer tiefer als der Andere. Stehet auf und ſtellt euch aufrecht einander gegenüber, Auge in Auge, und ihr werdet ſehen, daß euch aus jedem Auge das Bild deſſelben Gottes entgegenleuchtet, nach deſſen Ebenbild ihr allzumal geſchaffen ſeid, Einer wie der Andere!"

Während ich dies und Aehnliches halb dachte halb laut ſprach, war von mir unbemerkt mir Jemand genähert. Es war der Führer, der alſo ſeine hohe Geſellſchaft bald verlaſſen haben mußte, denn ſonſt hätte er nicht ſchon wieder hier oben ſein können. Er näherte ſich mir mit den Worten: „ich freue mich, daß ich Sie noch finde, denn ich würde die Nacht nicht haben ſchlafen können, wenn Sie ſchon fort geweſen wären."

„Was wünſchen Sie von mir, mein Freund?" fragte ich. Er ſagte: „ich ſuche Sie wieder auf, um von Ihnen Belehrung und Aufſchluß über ſo Manches zu erhalten, was mir ſeit langer Zeit im Kopfe herum geht. Sie ſind der Mann dazu; das ſeh

ich aus den wenigen Worten, welche ich vorhin von Ihnen gehört habe."

„Ich danke in Ihrem und meinem Namen für dieſe Worte; ſie ehren eben ſo ſehr Sie als mich. Gern ſtehe ich Ihren Fragen und Wünſchen zu Dienſten, denn meine Menſchenpflicht gebietet mir, und ich komme ihr mit Freuden nach, jedem meiner Mitbrüder mit Aufſchluß und Belehrung zu dienen, ſoweit ich ſie geben kann. Und wenn Ihre Fragen ſich auf meine Aeußerungen vorhin beziehen, ſo kann ich Antwort geben, denn ich habe zwanzig Jahre lang die Natur ſtudirt und habe in ihr die lautere Quelle kennen gelernt, auf deren klarem Spiegel Jedermann, der aufmerkſam darauf blickt, ſein treues Menſchenabbild ſchauen kann, wie es leider weder in Schule noch Kirche den Menſchen vorgehalten wird, denn da lernt man ſich nur als Staatsunterthan und als Kirchenunterthan kennen.— Doch ſagen Sie mir, mein Freund, was iſt's, das Ihnen im Kopf herum geht, wenn es auch für heute vielleicht ſchon zu ſpät iſt, ausführlich darauf einzugehen."

„Ich kann Ihnen" antwortete der ſchlichte Mann, dem ich zu meiner Freude eine gewiſſe Befriedigung über unſer kurzes Zwiegeſpräch bereits anſah, „ich kann Ihnen eben ſo antworten wie Sie vorhin dem Fürſten antworteten: Sie haben es eben geſagt, beſſer als ich es könnte, ich will im Spiegel der Natur mein treues Menſchenabbild ſchauen.

„Wohl! ich will es gern Ihnen zeigen; es iſt aber nicht ſo ſchnell geſchehen, wie der bigotte Prieſter dem Menſchen ſein Fratzenbild zeigt, wenn er ihn auf die Kniee niederdrückt und ihn ſcheu gen Himmel blicken und an die Bruſt ſchlagen läßt mit den Worten ich armer, elender, ſündhafter Menſch. Gehen wir darum heute zur Ruhe. Unterwegs erzählen Sie mir Einiges von ſich und beſprechen wir, wo wir uns morgen wieder ſehen; es treibt mich, Ihren Wunſch zu erfüllen, denn es iſt bis heute noch Niemand zu mir gekommen mit der Bitte, daß ich ihm ſagen möchte, was er als Menſch ſei und werth ſei."

II.

Am anderen Vormittag kam Veit **Werner**, ſo hieß der Mann, bei guter Zeit zu mir. Er hatte mir geſtern auf

Digitized by Google

dem Heimwege Mancherlei aus ſeinem Leben und von ſeinen Anſichten mitgetheilt, wonach ich ihn liebgewinnen mußte.

Er war in ſeinem Leben nicht weit von ſeinem Dorfe weg gekommen und dennoch fand ich bei ihm eine größere Bildung und Umſicht, als ich ſie ſonſt bei manchem Weitgereisten angetroffen habe. Er war ſo glücklich geweſen, von einem ausgezeichneten Volksſchullehrer als Knabe unterrichtet und bis in ſein Mannesalter von demſelben durch ſeinen belehrenden Umgang fortgebildet worden zu ſein. Werner gab mir den lebendigen Beweis, wie ſehr ſich unſer geprieſener chriſtlicher Staat verſündigt, indem er die armen Volksſchullehrer weder gründlich für ihren hohen Beruf bildet noch in dieſem angemeſſen beſoldet. Sein Lehrer hatte nachdem er ſtudirt hatte aus reiner Liebe zum Volke die ſogenannte gelehrte Cariere verlaſſen und war in dieſem Gebirgsdorfe Schullehrer geworden, mit dem feſten Vorſatze auf dieſer Stelle zu bleiben, um im Alter die Fürchte ſeines ſegenbringenden Wirkens zu genießen. Das iſt ihm auch in reichem Maße zu Theil geworden, denn ich fand ihn noch als 75jährigen Greis am Leben, wie er ohne Selbſtüberhebung aber in dem edeln Selbſtbewußtſein, ſein ganzes Leben mit Erfolg einem menſchenbeglückenden Berufe gewidmet zu haben, mit klarem Blicke ſein langes hinter ihm liegendes Leben überſchaute. Die Zinſen eines nicht großen aber auskömmlichen Vermögens erſetzten ihm reichlich das Deficit ſeines ſchmalen Gehaltes. Dieſer Mann war vierzig Jahre lang der Lehrer und Freund Werners und vieler Anderen im Dorfe geweſen. Kein Wunder alſo daß Werner ein verſtändiger, gebildeter Mann war, und daß Viele andere im Dorfe es auch waren. Er war jetzt 51 Jahre alt und hatte bereits ſeit 3 Jahren ſeinem einzigen Sohne ſein anſehnliches Gut übergeben, „denn," ſagte er mir geſtern, „er ſollte nicht erſt im Alter die Kinderſchuhe ausziehen, ſondern möglichſt früh ſelbſtſtändig werden und die Verantwortlichkeit eines thätigen Lebens kennen lernen." Werner war der Allerweltsrathgeber der ganzen Gemeinde, denn ſeine Kenntniſſe und ſeine viele freie Zeit, erlaubten ihm dies.

Ich mußte geſtern Abend, nachdem wir uns auf dem Wege vom Berge bis nach ſeinem Gute einander mit jedem Schritte

mehr genähert hatten, und mehr und mehr Geſchmack an einander fanden, noch bei ihm einkehren. Ich fand ein geräumiges hohes Wohnzimmer, und an einem Fenſter einen Schreibtiſch mit einem kleinen Bücherbrett, auf dem etwa ein Dutzend guter Bücher ſtand. Ich hätte deren mehrere bei ihm erwartet und äußerte dieſe Bemerkung. Er entgnete aber, daß er nur dieſe wenigen Bücher nach ſeinem Geſchmacke und ſeinem Auffaſſungsvermögen angemeſſen gefunden habe; „ſelten," ſagte er, „verſtehen die Herren, welche für das Volk Bücher ſchreiben, den richtigen Ton und die richtige Auswahl zu treffen. Entweder ſind die Herren gelehrte Profeſſoren, und dann kann unſer einer ihre Bücher nicht verſtehen, wenn zehnmal „für das Volk" auf dem Titelblatt ſteht, oder es ſind Geiſtliche oder Schulmänner, und dann lieſt ſich ſo ein Buch meiſt, als wenn es eine Predigt oder eine Schullektion wäre, und das ſchmeckt wieder nicht. Ich habe wohl an 10—12 Bücher über Naturgeſchichte durchgeblättert, weil es ſchon von Jugend auf mein Wunſch geweſen iſt, in der Natur, wo wir doch alle zu Hauſe ſind, mich zurecht zu finden. Aber was ich ſuchte, fand ich nie. Wenn ich auch ein ganzes Buch voll Beſchreibungen von Thieren und Pflanzen und Steinen durchgeleſen hatte, ſo war ich zuletzt ſo klug, wie vorher. Merken konnte ich mir das Alles doch nicht, und was ich immer ſuchte, den lebendigen Zuſammenhang, gewiſſermaſſen die Geſetzgebung und Einrichtung in allen dieſen tauſend Geſchöpfen, das fand ich nimmer. Ueberhaupt, fuhr er fort, haben mich viele von den Volksſchriften geradezu geärgert, denn ſie behandeln ihre Leſer wie kleine Kinder, zu denen ſie ſagen: „nun komm her! lies einmal, daß du was lernſt!" Man ſoll vorerſt das Volk in leicht faßlicher Sprache belehren, aber es nie wie einen Säugling behandeln, dem man die geiſtige Speiſe gekaut in den Mund ſchieben zu müſſen glaubt, daß es dieſe blos hinunter zu ſchlucken braucht; das beleidigt."

Ich muß geſtehen, daß mich dieſe Bemerkungen über die Volksſchriftſteller ſehr anſprechen. Werner's richtiges Gefühl und geläuterter Verſtand hatten ihn dieſelben Mängel derſelben herausfühlen laſſen, welche auch ich ſchon immer daran getadelt habe.

Als Werner heute früh zu mir ins Zimmer trat, leuchtete ſein biederes Geſicht in heller Freude. Er ſchüttelte mir die Hand und ſagte: „jetzt kommen Sie mit! Sie dürfen nicht im Gaſthofe bleiben, ſondern müſſen bei mir wohnen, ſo lange es Ihnen gefällt, in hieſiger Gegend zu bleiben. Sie haben geſehen, daß ich noch eine Stube neben meiner habe. Da hinein müſſen Sie. Es hat ſchon mancher Herr darin gewohnt, den ich als Führer dort oben auf unſerem Berge näher kennen lernte und der mir Bett und Tiſch durch ſeinen belehrenden Umgang theuer bezahlt hat. Denn Sie müſſen wiſſen, daß mein Führeramt nichts weiter iſt, als eine Jagd nach guter Geſellſchaft. Mein Gevatter, der Bärenwirth, iſt nämlich darauf inſtruirt, mir gute Kundſchaft zuzuweiſen. Kehrt Jemand bei ihm ein, den er für einen gebildeten, freundlichen Herrn hält, und da hat er eine feine Naſe, und derſelbe verlangt einen Führer, ſo ſchickt er nach dem Veit Werner, und der hat dann ſchon Manchen auf ein Paar Tage für ſich gekappert. Es hat mir ſchon tauſend Herzensfreude gemacht, wenn ſich die Herren wunderten, daß ich kein dummer Kerl bin, der es geſprächsweiſe immer ſo einzurichten wußte, daß ſie mir hinterher mit dem Trinkgelde vom Leibe blieben."

Gegen eine ſo treuherzige Einladung war nicht zu proteſtiren; ich ſchlug in die dargebotene Rechte ein, und in zehn Minuten war ich mit meinem wenigen Gepäck auf Werner's Zimmer.

Er ſetzte ſich zu mir auf das Sopha, drückte mir die Hand und ſagte: „ſo iſts recht! nun laſſe ich Sie ſobald gutwillig nicht wieder fort. Sie ſind zwar nicht der erſte Naturforſcher, der bei mir wohnt, aber die anderen waren keine rechten, wie ich Sie für einen halte. Die wußten und thaten weiter nichts, als Kräuter oder Käfer und Steine ſammeln, und im Geſpräch war nicht viel aus ihnen herauszukriegen. Es waren aber nur Sammler. Ich nenne ſie nur Abc-Schüler, die im Buche der Natur noch nicht leſen können.

Als ich über dieſe ganz paſſende Benennung lächelte, fuhr er fort: „ja ſehen Sie, das iſt einmal ſo meine Meinung, und ſie wird ſo falſch nicht ſein. Sie aber haben in dem Buche

geleſen und werden auch mich ein Bischen hineingucken laſſen. Einen fleißigen Schüler ſollen Sie an mir haben. Sie glauben nicht, wie ſehr Sie mir aus der Seele ſprachen, als Sie geſtern Abend ſagten: die Natur iſt die reine Quelle, auf deren Spiegel jeder, der nur aufmerkſam darauf blickt, ſein treues Menſchenabbild ſchaut. Ja das iſts, was ich will. Ich will wiſſen, was ich als Menſch werth bin, und das habe ich von der Kanzel herunter noch nicht erfahren können."

„Lieber, guter Werner," antwortete ich ihm, „mit Freuden will ich Ihrem Verlangen zu entſprechen ſuchen, und ich will, damit Sie Ihres Lehrers Grundanſicht von der Natur ſogleich kennen lernen, Ihnen mit zwei Worten den Weg bezeichnen, den ich ſeit 20 Jahren, daß ich Lehrer der Naturwiſſenſchaft bin, mit meinen Schülern gehe. Ich habe dabei die Natur anders angeſehen, als es gewöhnlich von der Menge geſchieht. Sie iſt weder eine Vorrathskammer, noch eine Studierſtube, noch ein Betſchemel, ſondern ſie iſt unſer Aller gemeinſame Heimath, in der ein Fremdling zu ſein, Jedermann Schande und Schaden bringt. Es wird in der menſchlichen Geſellſchaft nicht eher beſſer werden, die Gleichgültigkeit oder gar Anfeindung zwiſchen Reich und Arm, Geſund und Niedrig wird nicht eher aufhören, als bis alle Schichten der Bevölkerung gleichmäßig von einem vernünftigen Menſchenbewußtſein durchdrungen ſein werden, und dieſes kann nur geſchehen, wenn der geſammte Volksunterricht auf der Grundlage der eben angegebenen Naturanſchauung umgeſtaltet ſein wird. Dies, mein Freund, iſt meine Anſicht, welche ſo klar und feſt vor meiner Seele ſteht, daß ich im Angeſicht der großen Noth des Volkes den Beſchluß gefaßt habe, den Reſt meines Lebens an die Löſung dieſer Aufgabe zu ſetzen."

Werner, der immer noch meine Hand in der ſeinigen hielt, drückte ſie ein wenig und ſah mir lange ſchweigend mit Thränen im Auge ins Angeſicht. „Ja Freund," ſagte er dann, „die Noth des Volkes iſt groß, nicht blos des armen niederen Volkes, ſondern des ganzen Volkes, des hohen, wie des niederen. Beneidenswerth ſind die, denen es gegeben iſt, hier mit rathend und helfend einſchreiten zu können. Wie oft habe ich

Digitized by Google

gewünſcht, das ganze gute deutſche Volk um mich verſammeln zu können, wenn ich auf jenem Berge, wo ich Sie geſtern fand, geſtanden habe und die ſchöne Natur vor mir ausgebreitet da lag, um ihm ſagen zu können: liebt euch doch untereinander und höret endlich einmal auf, ein jeder nur ſich ſelbſt zu lieben! Da habe ich mir oft den Kopf zerbrochen, wie es nur geſchehen konnte, daß ſeit nun faſt 2000 Jahren das Weſen des Chriſtenthums, die Bruderliebe, ſo wenig Ausbreitung gefunden hat."

„Das iſt allerdings ſchlimm, und eine Schmach für dieſe lange, lange Zeit, aber, lieber Werner, daß es ſo iſt, iſt kein Wunder, und die Antwort hätten Sie ſehr leicht geben können. Der Grund liegt ganz allein darin, daß ſich die Menſchen nicht als Brüder betrachten. Daß ſie es ſeien, hat man ihnen immer blos geſagt, man hat es ihnen nicht — bewieſen, nicht klar und faßlich gezeigt; man hat es immer blos behauptet. Was man einem Menſchen blos behauptet, ohne es zu beweiſen, das kann er auch blos — glauben; er glaubt aber etwas nur ſo lange, als es ihm bequem iſt, danach zu handeln; ſobald ihm ſeine Eigenliebe, ſein Eigennutz dabei in die Quere kommt, ſo handelt er nicht mehr darnach — was hilft ihm und Andern dann noch ſein Glauben daran? Es kommt alſo Alles darauf an, daß man den Menſchen klar macht, daß ſie Brüder ſind, und daß ſie daher zu gegenſeitiger Bruderliebe verbunden ſind, daß alle gegeneinander die gleichen Berechtigungen und Verpflichtungen haben. Das kann nur geſchehen, wenn man den Menſchen mit ſeiner inneren und äußeren Natur bekannt macht, und dieſes kann wiederum nur geſchehen, wenn man ihn mit der großen allgemeinen Natur bekannt macht, und ihm nachweiſt, daß er in ihr ein nothwendiges Glied ſei, daß er in ihr einen beſtimmten Platz einnimmt, den er mit Ehren ausfüllen muß, wenn er nicht Unkraut im Garten ſein will."

„Ja ſo iſts," erwiederte Werner; „nun ſteht Alles hell und geordnet vor meiner Seele, was ich jetzt wohl geahnt und ſtückweiſe erkannt hatte, was aber in mir noch nicht zu klarem Bewußtſein gekommen war. Ich erkenne nun aus klaren Gründen die hohe Bedeutung der Naturgeſchichte an, nach deren richtiger Auffaſſung es mich ſchon lange ſo ſehnlich verlangt hat.

Digitized by Google

Wahrlich, ſie iſt mehr als eine Dienerin der Heilkunde und der Künſte und Gewerbe, ſie iſt mehr als ein Mittel zur Befriedigung unſerer leiblichen Bedürfniſſe und unſerer kindiſchen Wißbegierde nach ſchönen und wunderbaren Formen und Erſcheinungen. Die Naturgeſchichte iſt die Geſchichte unſerer Menſchenheimath und deren Geſetzgebung."

„Sie ſoll es wenigſtens ſein und muß es werden, iſt es aber leider noch nicht," erwiederte ich, „denn die Naturforſcher haben ſelber erſt in neueſter Zeit und nur erſt einzeln angefangen, die Natur als das aufzufaſſen, was ſie eben ſo richtig und bezeichnend ausgeſprochen haben. Ich will Ihnen aber dazu eine Folgerung hinzufügen, welche Sie von der Richtigkeit Ihres Satzes vollends ganz überzeugen ſoll. Erinnern Sie ſich, daß der Menſch nicht blos Staatsbürger, ſondern auch Weltbürger iſt. Damit er als Staatsbürger ſeinen Bürgerpflichten nachkommen und von ſeinem Bürgerrechte einen vernünftigen Gebrauch machen könne, unterrichten wir unſere Kinder über die Geſchichte und Geſetzgebung, über die Lage und Umgrenzung, über die Regierungsformen, über die Ertragsquellen ihrer politiſchen Heimath. Auch in der Natur gibt es eine Geſchichte, eine Geſetzgebung, eine Regierungsform, Mittel und Kräfte — nun, und wir ſollten nicht ebenſo und noch mehr die Pflicht haben, unſere Kinder hierin zu unterrichten?"

Die Gattin von Werner's Sohne trat hier herein und rief uns zum Frühſtück. Eine ſchmucke Frau, welche ihr zweijähriges Kind an der Hand führte, einen pausbäckigen munteren Buben. Wir folgten ihr und fanden in der Unterſtube die Knechte und Mägde bereits am Tiſche verſammelt, welche mich durch ein freudiges „Willkommen" begrüßten. Ich ſah auch hier die Spuren von Werner's hausväterlichem Walten. Alle waren reinlich angezogen und ſauber gewaſchen und gekämmt. In ihren Geſichtern beleidigte mich nicht jener Zug von Rohheit und ſtumpfſinniger Selbſterniedrigung, welchen man ſo oft auf den Geſichtern der dienenden Klaſſe auf dem Lande antrifft. Alle ſahen munter drein und berichteten in heiterem Geſpräche, was ſie ſeit 4 Uhr früh geſchafft hatten. Werner machte mich mit kurzen Worten allen Anweſenden bekannt, und aus einigen

Bemerkungen über unſere Unterredungen konnte ich abnehmen, daß er Tiſchgeſpräche ähnlichen Inhaltes mit ihnen gepflogen haben mußte, und Alle ſahen mich mit Theilnahme an, als mich Werner ihnen als einen hoffentlich recht lange bleibenden Gaſt bezeichnete, der ihnen gewiß auch manchmal bei Tiſche etwas Unterhaltendes und Belehrendes erzählen würde.

Nachdem das einfache Frühmahl beendigt war, forderte mich Werner zu einem Beſuche bei ſeinem alten Lehrer auf. „Den müſſen Sie ſogleich kennen lernen,“ ſagte er, „denn ich weiß, daß Sie beide ganz für einander paſſen, und dann müſſen wir auch einmal zu dem Herrn Pfarrer gehen.“ „Werde ich auch für dieſen und er für mich paſſen?“ fragte ich. Werner lächelte und ſagte: „das werden Sie ſehen. Es iſt ein noch junger Mann, der bis vor Kurzem Hauslehrer bei dem Miniſter war. Er hat den redlichſten Willen, das was er für ſeinen Beruf hält, zu erfüllen. Ob Sie nun das als ſeinen wohlverſtandenen Beruf anerkennen werden, das bezweifle ich freilich.“

Wir gingen und fanden den Greis, der bis vor wenigen Jahren ganz allein in der freilich nicht großen Gemeinde den Schulunterricht und das Kirchneramt verſehen hatte, in ſeinem Garten beſchäftigt. Er war Wittwer und hatte nur eine einzige Tochter von 25 Jahren, welche vielleicht blos um deßwillen noch im väterlichen Hauſe war, weil ihr die räuberiſche Pockenkrankheit die Schönheit wieder genommen hatte, von der nun blos noch die Regelmäßigkeit der edeln Geſichtszüge übrig geblieben war. Werner ſtellte uns einander vor und machte in meinem Beiſein eine ſo vortheilhafte Schilderung von mir, daß ich hätte erröthen müſſen, hätte ich nicht gewußt, daß ſeine Worte weniger mir, als unſeren Geſprächen, unſerem Einverſtändniſſe galten.

„Das iſt ja herrlich,“ ſagte der alte Lucas, mir die Hand ſchüttelnd, „daß mein Werner einmal einen rechten Naturforſcher gekapert hat, wie wir uns lange einmal nach einem geſehnt haben. Sein Sie mir herzlich willkommen und ſprechen Sie fleißig bei mir ein.“ Er führte uns in ſeine Studierſtube, die freilich ſtattlicher ausſah, als ich ſie bisher bei Manchem ſeiner unglücklichen Amtsbrüder gefunden hatte, denen kaum zu

Digitized by Google

einem neuen Katechismus, wenn der alte in der Schulſtube aus den Fugen gegangen war, die paar Kreuzer übrig blieben von dem kaum zu des Lebens dringendſter Nothdurft ausreichenden Gehalte. Auf ſeinem Arbeitstiſch entnahm ich aus einem eben angekommenen Bücherpacket, daß er noch in ſeinem hohen Alter mit der Wiſſenſchaft fortzuſchreiten ſtrebte. Auf dem anſehnlichen Bücherbrette fand ich einige von ihm verfaßte Schriften über Bienenzucht und über Ackerbau. Ich ging die Rückentitel der Bücher flüchtig durch, denn das iſt mein Maßſtab, nach dem ich jede neue Bekanntſchaft beurtheile. Man ſagt, man ſolle die Menſchen nach ihrem Umgange beurtheilen. Faſt ein ſichrerer Maßſtab iſt mir eines Menſchen Büchervorrath. Finde ich bei Jemand einen eleganten Bücherſchrank und die Bücher darin in zierlichem Einband in wohlgeordneten Reihen wie die Soldaten aufgeſtellt und den Schlüſſel nicht im Schlüſſelloche, ſo iſt gewiß der Schrank dem Manne in der Hauptſache nicht viel mehr, als der Frau vom Hauſe ihr vielleicht daneben ſtehender Glasſchrank mit koſtbarem Glas- und Silbergeräthe: Putz. Hier bei Herrn Lucas fand ich es anders. Das Bücherbrett war offen und jedem Griffe waren die Bücher, mit ſchlichten Kleidern angethan, zugänglich. Es waren alles gute Bücher, und, was mich freute, wenige theologiſche darunter, denn ich habe einmal die Ueberzeugung, daß es ein Unglück für das ſo edel einfache Chriſtenthum, für die Religion der Liebe iſt, daß die Menſchen eine Wiſſenſchaft daraus gemacht haben.

Lucas hatte meine Muſterung ſeiner Bücher bemerkt und ſagte: „recht ſo! neue Bekannte müſſen eilen, einander kennen zu lernen, damit ſie je eher je lieber erfahren, ob es lohnt, die Bekanntſchaft fortzuſetzen und enger zu knüpfen. Ich mache es gerade ſo, wie Sie.“

Ich erwiederte ihm lächelnd: „daß Sie auch gleich meine Abſicht errathen haben! Nun ja, ich ſah Ihre Bücher blos deßhalb an, um Sie aus ihnen zu verſtehen, und ich muß Ihnen nun auch geſtehen, daß ich ganz zufrieden bin mit dem, was ich gefunden habe. Ich bin dabei vielleicht nicht frei von Eitelkeit, denn ich habe unter Ihren Büchern auch eines von mir gefunden.“

Ich muß hier einſchalten, daß bis jetzt Werner meinen Namen noch nicht kannte, alſo auch mich dem guten Lucas, der bei meinen letzten Worten mich zuerſt anſah, nicht namentlich vorſtellen konnte. Aber gerade, daß auch Werner gar nicht nach meinem Namen und Stand gefragt hatte, machte mir ſeine Freundſchaft um ſo werthvoller, denn ich war nun gewiß, daß ſie rein und ganz mir ſelbſt, nicht meiner zufälligen äußerlichen Bedeutung angehörte. Nichts iſt mir widerwärtiger, als wenn das erſte Begegnen zweier Männer ſogleich nach den erſten Begrüßungen mit der Frage verunziert wird: mit wem habe ich denn die Ehre zu ſprechen? Ei ſo ſeht und hört euch doch eine Zeit lang an, um allenfalls capieren zu können, was ihr als Menſchen werth ſeid, ehe ihr euch mit Kratzfüßen eingeſteht, wie ihr heißt und was ihr ſeid, und dadurch auch zu gegenſeitiger Beurtheilung einen falſchen, künſtlichen, conventionellen Grund legt. Wenn zwei Menſchen, um in der Unterhaltung mit einander etwas vor ſich zu bringen, einander ſofort ihren Namen und Stand als Henkel zum Angreifen darreichen müſſen, ſo beweiſen ſie für einen Dritten Neugierde und Eitelkeit und geiſtige Flachheit obendrein. Ich bemerkte alſo bereits, daß ich die beiden Männer neugierig gemacht hatte. Ich fuhr daher fort: „Fragen Sie mich nicht nach dem Titel meines Buches, das dort ſteht. Ich will lieber, daß Sie mein Buch aus meiner Unterhaltung errathen, als mich gleich bei unſerem erſten Begegnen unwillkürlich ſo auffaſſen, wie ich eben in meinem Buche erſchienen bin, was vielleicht unter oder über meinem wahren Werthe iſt, und beides möchte ich nicht. Nennen Sie mich, wenn Sie mich rufen, meinetwegen Profeſſor, obgleich ich das ſeit einem Jahre keineswegs mehr für einen großen Ehrentitel halte, denn die Frankfurter Parlaments-Profeſſoren haben unſägliches Elend über Deutſchland gebracht, und überhaupt haben die Profeſſoren im Allgemeinen noch blutwenig für das Volk geleiſtet.

„Alſo Herr Profeſſor ohne Namen, wir wollen unſere Neugierde nach demſelben zügeln," ſagte Lucas, „aber machen Sie ſich gefaßt, daß ich Ihnen über lang oder kurz einmal Ihren Namen ins Ohr rufe, denn die naturgeſchichtlichen Bücher dort,

es ſind meine liebſten, habe ich genau ſtudiert, und es müßte nicht gut ſein, wenn ich aus Ihren Reden nicht bald herauskriegen ſollte, welches von den Büchern das Ihrige iſt."

Wir lachten alle drei herzlich über meine Namenloſigkeit, und daß ihr nun mit allen Kräften des Geiſtes nachgeſpürt werden ſollte. Vielleicht war es eine Falle, die der Schulmeiſter meiner Eitelkeit ſtellte, daß er mich an ſeine Bücher hinführte und ſagte: „Sehen Sie, von meiner ganzen kleinen naturgeſchichtlichen Bibliothek ſind mir dieſe fünf die liebſten." Meines war richtig unter den fünfen, aber ich mukſte nicht, und er konnte mir nicht die leiſeſte Spur anmerken, daß ich mich freute, daß mein Buch unter ſeinen 5 Lieblingen war.

Dieſe kleine Verſteckungsſpielerei hatte uns alle drei nicht nur ſehr heiter geſtimmt, ſondern einander ſchnell ſo nahe geführt, daß wir wie alte Bekannte gegen einander waren. Ich verabſchiedete mich aber bald mit Werner, nachdem wir alle drei zu Nachmittag einen gemeinſamen Spaziergang verabredet hatten.

III.

Gegen Abend kam der Schulmeiſter, um uns abzuholen. Er und Werner erzählten mir auf dem ſchattigen Wege einem kleinen Mühlbach entlang Mancherlei aus ihren gemeinſamen Erlebniſſen, und ließen mich dadurch einen tiefen Blick thun in die Herzen voll reiner Bruderliebe und in ihren klaren Verſtand. Der Schulmeiſter hatte in den erſten Jahren ſeines Amtes mancherlei Streitigkeiten mit dem damaligen Pfarrer gehabt. Dieſer hatte es nicht leiden wollen, daß Lucas mit ſeinen Schulkindern über den gewöhnlichen Schulſchlendrian hinausgehen wollte. Lucas hatte ſeine Aufgabe darein geſetzt, ſeinen Kindern das Herz für das Gute zu erwärmen und den Geiſt für Auffaſſung des Wahren und Nützlichen aufzuſchließen. Der Pfarrer war der Meinung geweſen, daß nächſt Leſen, Schreiben und Rechnen das Auswendiglernen von Bibelſprüchen und Geſangbuchsverſen zur Bildung eines Landmannes ausreiche. Glücklicherweiſe war der Pfarrer bald nach der Anſtellung des Schul-

Digitized by Google

meiſters verſetzt worden, und er erhielt nun einen Pfarrer, welcher ſeine Anſichten ganz theilte. Dreißig Jahre lang hatten beide Männer in gleichem Sinne gewirkt und ſo unendlich viel genützt.

„Mit Hülfe meines unvergeßlichen Freundes," erzählte Lucas, „gelang es mir, mehrere Verbeſſerungen einzuführen, und die Geldmittel dazu theils durch freiwillige Gemeindeumlagen, theils durch Beiträge aus der Staatskaſſe herbeizuſchaffen. Unſere erſte Sorge war, die Schulſtube, die klein, niedrig und dunkel war, zu vergrößern. Ich gab meinen darüber liegenden Bodenraum her, daß ſie höher gemacht werden konnte, die Fenſter wurden vergrößert, die Wände wurden freundlich angemalt, ſo daß es eine Luſt war, das muntere Völkchen in der hellen, freundlichen Stube ſitzen zu ſehen. Den großen Schulgarten benützte ich zum Unterricht in der Gärtnerei und Pflanzenkunde. Ein Theil deſſelben wurde dazu benützt, die Giftpflanzen, die nützlichſten Futterpflanzen, Getreidearten, Handelsgewächſe und Heilkräuter für den Unterricht zu erziehen. In einem andern Theile des Gartens war eine Baumſchule, in der die älteren Knaben die Zucht und Veredelung der Obſtbäume lernten. Ein dritter Theil war der Blumen- und Gemüſegarten, den die älteren Mädchen über ſich hatten. In der vierten Abtheilung war ein kleiner Weingarten. Jede Woche hatten 2 Knaben und 2 Mädchen die Aufſicht über den Garten und die Arbeiten darin, ſo weit dieſe von den Schülern ausgeführt wurden, zu leiten, und mußten Rechnung über den kleinen Erlös an verkauften Obſtbäumchen u. dgl. führen, wovon dann nützliche Bücher und Bilder für die Schule gekauft wurden. Sie können nicht glauben, was mir dieſer Garten genützt hat. Die Kleinen beeiferten ſich um die Wette, in die große Claſſe zu kommen, um an den Gartengeſchäften Theil nehmen zu können. Es wird in meiner Gemeinde nicht vorkommen, daß aus Unkenntniß der Giftpflanzen Jemand zu Schaden kommt, denn Alt und Jung kennt ſie, ſie mögen nun in unſerer Gegend wachſen oder nicht. Aber einen beträchtlicheren, pecuniären Vortheil hat meine Gemeinde aus einer anderen Einrichtung gezogen, zu der mir die Gemeindevorſteher und der Förſter des benachbarten Rittergutes

Digitized by Google

hülfreiche Hand boten. Ich hatte nämlich theils aus Büchern, theils durch eigene Beobachtung wahrgenommen, daß die Privatwaldungen, und beſonders die Gemeindewaldungen häufig ſehr ſchlecht und unpfleglich behandelt werden. Ich fand es auch hier. Nachdem ich mir nach mehrjährigem Dienſte das Vertrauen meiner Gemeinde erworben hatte, trat ich mit meinen Planen vor. Die Gemeinde hat einen nicht unbedeutenden Wald, in welchem bisher ziemlich unordentlich herumgewirthſchaftet worden war, theils durch regelloſes Heraushauen, theils durch Liegenlaſſen der Schläge, wodurch Blößen entſtanden waren. Aehnlich, ja noch ſchlimmer, ſah es in den Privathölzern einiger unſerer Gutsbeſitzer aus. Durch verſtändige Vorſtellungen gelang es mir, nicht nur den Gemeinderath, ſondern auch die meiſten Gutsbeſitzer zu vermögen, die Gemeinde- und Privathölzer, welche Holzboden bleiben ſollten, in pfleglichem Zuſtande zu erhalten. Holzhandel war bis dahin noch nicht getrieben worden, es wurde alſo der ungefähre Holzbedarf der Gemeinde berechnet, und danach beſtimmt, wie viel Flächenraum Holzboden bleiben müſſe, und dies in einer Gemeindeſitzung urkundlich feſtgeſtellt. Gleicherweiſe gelang es mir, die Gemeinde zu beſtimmen, einige Wüſtungen, Lehden und unfruchtbare Triften, die theils Gemeinde-, theils Privateigenthum waren, nach und nach mit Holz bepflanzen zu wollen. Nun ließ ich mir von der Gemeinde, die dazu nun ſehr bereitwillig war, einen Acker Waldboden anweiſen, auf welchem ich einen Pflanzgarten anlegte. In ihm wurden nun, es dauerte freilich 6 Jahre, ehe er ganz in Ordnung kam, nach und nach große Vorräthe von Waldpflanzen aller Art, auch Wallnüſſe, gute Kaſtanien, Akazien, wilde Kirſchbäume, Ahorne gezogen, um damit theils die Schläge, theils die Blößen und Wüſtungen zu bepflanzen, theils die Feld- und Nachbarwege einzufaſſen. Wenn Sie unſere Gemeindeflur vor 30 Jahren gekannt hätten, ſo würden Sie heute die vortheilhafte Veränderung in unſeren Hölzern und an Wegen und allerwärts wahrnehmen. Da ich zu Allem, was den Wohlſtand meiner Gemeinde heben konnte, Luſt und Liebe hatte und ein faßliches Forſtbuch zu benützen verſtand, und da, wie geſagt, wenn mein eigener Verſtand nicht ausreichte, mir ein tüchtiger Forſt-

Digitized by Google

mann mit Rath und That beiſtand, ſo ging alles herrlich von ſtatten. Um für den Pflanzgarten keine beſonders großen Koſten aufwenden zu müſſen, und um die Liebe zu der Waldkultur ſo recht in meiner Gemeinde einzuimpfen, ſo mußten die jungen Burſche, wenn ſie aus der Schule waren, bis zu ihrer Verheirathung oder bis zu ihrem Wegzug, denſelben ganz allein beſorgen. Da gab es bald mehr Hände, als nöthig waren, und daher wurde aus den älteſten immer 3 mit der Oberaufſicht beauftragt, die unter den übrigen die Arbeiten vertheilten, wie es mit der mindeſten Störung für ihre Geſchäfte in der väterlichen Wirthſchaft geſchehen konnte.

Doch um wieder auf meine Schule zurückzukommen, ſo habe ich noch einer Neuerung zu gedenken, die ich mit vielem Erfolge einführte; das waren nämlich regelmäßige Ausflüge in die Umgegend, an denen übrigens blos diejenigen Schüler Theil nehmen durften, welche die Woche über keinen erheblichen Anlaß zur Unzufriedenheit gegeben hatten. Dieſe Spaziergänge benützte ich theils, um die Kinder körperlich zu üben und abzuhärten, denn kein Wetter konnte uns abhalten, und in ihre Luſtigkeit, ohne ſie zu ſtören, Anſtand zu bringen, theils um ſie mit der Natur bekannt zu machen. Auf dieſen Kreuz- und Querzügen mußten die Kinder auf Alles Acht geben, und ich gewöhnte ſie, über Alles, was ihnen auffiel, mich zu fragen. Dadurch wurden ſie aufmerkſam und lernten beobachten. Vorzüglich wurde hier der Unterricht in der Naturgeſchichte wiederholt. Sie mußten die dem Landmann wichtigſten Gewächſe unterſcheiden und mit den richtigen Namen benennen lernen. Da unſere Gegend reich an verſchiedenen Steinarten iſt, ſo mußten ſie dieſelben mit denen vergleichen, die ſie in der Schulſtunde kennen gelernt hatten, denn ich halte große Stücke darauf, daß der Landmann die Steinarten, aus deren Verwitterung ſein Ackerboden entſtanden iſt, unterſcheiden kann, weil jede Art bekanntlich einen anderen Boden gibt. Ich machte die Schüler auf dieſen Excurſionen auf die Düngereinwirkung, auf den Stand der Feldfrüchte und ſonſt auf allerlei aufmerkſam, was auf Acker und Wieſen, in Feld und Wald vorkommt, und wovon oft ſich der Landmann den Grund nicht anzugeben weiß.

Digitized by Google

„Doch,“ unterbrach ſich der brave Mann, „ich bin da ins Guckucken hineingekommen, ich weiß nicht wie. Nehmen Sie mirs nicht übel, Herr Profeſſor, aber es iſt ſo meine Schwäche, daß ich zuweilen mit einigem Stolze, ich will's nicht läugnen, von dem rede, was ich ſo gern und ſo treu für mein Amt gethan habe.“

„Ei, ſagte ich,“ „wer ſo redlich gewirkt hat, und weſſen Ruhm ringsum ſo offenkundig vor Aller Augen liegt, der darf ſich wohl ſeines Erfolges rühmen.“

„Wollen Sie,“ bemerkte mir Werner, „ſich ein richtiges Bild von dem machen, was unſer Vater Lucas in der ganzen Gemeinde in 40 Jahren genützt hat, ſo müſſen Sie von Haus zu Haus gehen. Faſt in jedem iſt der Hausvater ſein Schüler; ſie müſſen unſeren Gemeindeverſammlungen beiwohnen, wo durch ihn an die Stelle des wüſten Durcheinanders ſtreitender Intereſſen eine ruhige, brüderliche Verſtändigung getreten iſt.“

„Ich weiß nicht,“ fuhr Werner fort, „warum mein Freund und Lehrer einer ſeiner wohlthätigen Schöpfungen nicht gedenkt, welche doch hinter den übrigen an ſegensreichen Erfolgen nicht zurückſteht, und welche auch jetzt noch, nachdem wir ſie nun ſeit mehr als 20 Jahren beſitzen, den meiſten Dorfgemeinden mangelt. Ich meine die Jugendſchule. Will er ſelber durch Schweigen von derſelben ungerecht gegen ſich ſein, ſo darf ich es doch um ſo weniger ſein, weil dadurch in unſerer Gemeinde einem Mangel abgeholfen wurde, der ſich in allen Gemeinden, wo er noch beſteht, und das ſind leider nahezu alle, ſo höchſt nachtheilig zeigt. Sie können denken, daß von den Stunden des Tages nicht viele Eigenthum des Schulmeiſters blieben, aber auch von dieſen wenigen opferte er wöchentlich noch vier dem gemeinen Beſten. Leider ſtieß die Einrichtung der Jugendſchule lange Zeit nicht nur auf Theilnahmloſigkeit und Lauheit der Gemeindeglieder, ſondern ſogar auf Widerſtand und Abneigung. Die Väter und Mütter wollten ſich nicht dazu verſtehen, ihre aus der Schule entlaſſenen Kinder die paar Stunden wöchentlich bei ihren Wirthſchaftsgeſchäften zu miſſen. Hierin laſſen ſich namentlich die Landleute ein großes Vergehen an ihren Kindern zu Schulden kommen. Kaum iſt das Kind mit dem 14. Jahre

Digitized by Google

aus der Schule entlaſſen und oft höchſt nothdürftig mit Kenntniſſen ausgeſtattet, ſo nehmen ſie es als Dienſtboten in Anſpruch und glauben ihre Pflicht erfüllt zu haben, wenn ſie ihm Kleidung, Nahrung und Wohnung und die ſich von ſelbſt verſtehende Erbanwartſchaft gewähren, wofür es dann den ganzen Tag von früh bis Abends ſpät in der Wirthſchaft wie ein bezahlter Knecht ſchaffen muß. Höchſtens daß die Töchter noch einigen Unterricht im Nähen und Stricken erhalten. Das iſt gewiß ein arges Verkennen des Verhältniſſes zwiſchen Eltern und Kindern. Sind letztere auch von ihrem Fleiſch und Blut, ſo ſind ſie doch nicht ihre Leibeigenen. Landleute, die mit dem 14. Jahre ihrer Kinder ihre Unterrichtsverpflichtung abgethan und abgemacht glauben, finden allerdings eine Entſchuldigung in der dieſen Irrthum unterſtützenden Staatseinrichtung, nimmer mehr aber vor der Zukunft ihrer Kinder, die ſie durch möglichſte Ausbildung ſicher zu ſtellen haben vor den Gefahren und Anforderungen des Lebens. Ich komme hier ungeſucht und ohne Haß auf einen unheilvollen Nachtheil dieſes mit dem 14. Lebensjahre der männlichen Jugend feſtgeſetzten Unterrichtsabſchluſſes, der ſelbſt bei den Jünglingen nicht vermieden wird, die nun zu einer wiſſenſchaftlichen oder höheren gewerblichen Ausbildung höhere Lehranſtalten beſuchen. Ich meine, wie Sie es ſchon errathen werden, das Unterbleiben der bürgerlichen Bildung unſerer männlichen Jugend. Ich weiß jetzt wahrhaftig nicht, wo ich in meinen ferneren Bemerkungen zuerſt anfangen und wie ich mich vor Bitterkeit bewahren ſoll. Hier liegt eine der Hauptquellen des brauſenden Revolutionsſtromes, der jetzt alle unſere beſtehenden Verhältniſſe, ſo wenig auch in manchen Stücken um ſie Schade ſein würde, über den Haufen zu reißen droht. Iſt es nicht ein Jammer und eine Schande, daß bis jetzt, man kann beinahe ſagen, nirgends, der junge angehende Bürger mit den Rechten und Pflichten, die er als Bürger beanſpruchen und erfüllen ſoll, bekannt gemacht wird! Woher kommt denn jetzt in der Bevölkerung auf der einen Seite die dumpfe, träge Theilnahmloſigkeit, auf der andern die fieberhafte Aufregung? Sie kommt daher, daß der Deutſche kein Bürger, ſondern nur ein Unterthan iſt! — Daß die Regierungen nichts gethan haben, um dem abzuhelfen,

iſt ganz erklärlich; aber daß die Gemeinden und die, welche ihre Rechte zu wahren haben, noch nicht ihre Stimmen dazu vereinigt und laut gerufen, laut geſchrieen haben nach Bürgerbildung der männlichen Jugend, das iſt ein unbegreifliches Räthſel! Doch nein, es iſt es nicht, denn in uns iſt ſeit Jahrhunderten blos der beſchränkte Unterthanenverſtand dreſſirt worden. — Erkennen Sie daraus, wie ſehr unſer Schulmeiſter der Wohlthäter unſerer Gemeinde geworden iſt durch die Gründung der Jugendſchule. Ich ſagte Ihnen ſchon, daß Viele Anfangs nicht recht daran wollten, als er der Gemeinde den vollſtändigen Plan vorgelegt hatte. Ach, was brauchen unſere Buben das zu wiſſen, hieß es; die ſollen Bauern werden, wie wir! Doch Lucas ließ nicht nach, er bat faſt flehentlich, daß er ihr Wohlthäter werden dürfe; und heuer, wo er ſeit 5 Jahren ſein Amt einem jüngeren Nachfolger abgetreten hat, der nach Kräften in ſeinem Sinne fortwirkt, iſt nicht Einer, der es ihm nicht Dank wüßte, daß er ſich damals nicht entmuthigen ließ. Doch nun, Freund Lucas, nun ſprechen Sie ſelbſt. Erzählen Sie dem Herrn, was Sie uns in der Jugendſchule gelehrt haben.

„Thun Sie es," fügte ich bittend hinzu.

„Ja das will ich wohl gerne thun," ſagte er, „aber das iſt nicht ſo ſchnell abgemacht. Begnügen Sie ſich heute mit einigen kurzen Andeutungen; ſpäter erzähle ich Ihnen einmal, wenn Sie es wünſchen, ausführlich, wie ich ſolche Jugend- oder Fortbildungsſchulen auf dem Lande eingerichtet wiſſen will. Vielleicht entſchließe ich mich ſogar noch, in einem Schriftchen meine Gedanken darüber meinem Volke vorzulegen. Denn, bei Gott! es muß beſſer werden, beſſer werden durch Unterricht in dem Alter des Jünglings und der Jungfrau, wo zu dem gereiften Verſtande auch noch die Ueberzeugung von dem praktiſchen Nutzen des Wiſſens in Angelegenheiten des bürgerlichen und häuslichen Lebens hinzukommt. Sehen Sie alſo, mein Plan — doch ich kann wirklich nicht oberflächlich andeutend von etwas reden, was mein ganzes Innere erfüllt. Erlaſſen Sie mirs heute. Ich werde ſpäter einmal ein paar Stunden mit Freude, ja mit einem wahren Genuſſe darauf verwenden, mit Ihnen dieſe hochwichtige Angelegenheit durchzuſprechen. Jetzt will ich nur in zwei Wor-

Digitized by Google

ten, aber wahrſcheinlich nachdrücklich und einleuchtend genug, Ihnen die Mangelhaftigkeit unſeres bisherigen Dorfjugendunterrichts bezeichnen. Er iſt nämlich meiſt ſo beſchaffen, als ſollten die Bauernjungen ihr Lebenlang Bauernjungen bleiben, denn der Unterricht, den ſie genießen, reicht gerade nothdürftig für ihren Bedarf aus. Wenn ſie alsdann älter werden, ſo iſt der karge Vorrath aufgezehrt, und es iſt meiſt nichts weiter übrig geblieben, als eine ungelenke Handſchrift, die vier Species, holperiges Leſen, und die Hauptſtücke der Religion. Iſt das ausreichend für einen Mann, und wenn er auch zehnmal nur ein Bauer iſt?“

Ich ſtimmte dem biederen Menſchenfreunde von Herzen bei. Ich ſah und hörte an ſeiner Stimme, daß die Rede aus ſeinem Innerſten kam. Er war während der letzten Worte, als wenn er dadurch mehr Nachdruck hin legen wollte, ſtehen geblieben und vor mich hingetreten. Er kehrte den Rücken der ſchon tief ſtehenden Sonne zu, und ihre Strahlen vergoldeten ſeine vollen ſchneeweißen Locken, die unter dem Hute herabwallten. Er war wie von einem Heiligenſchein umgeben, und aus ſeinem großen dunkeln Auge leuchtete der edle Zorn des Menſchenfreundes über dem Jammer ſeines Volkes. Lucas ſtand vor mir, ein Menſch, ein ganzer Menſch, in der vollen Bedeutung des Wortes, denn er füllte ſeinen Beruf aus, ganz aus; da ſchien auch kein leeres Plätzchen zu bleiben, auf das ein Haſſer hätte einen Vorwurf werfen können.

Wir waren während des Geſprächs in eine ziemlich enge Bergſchlucht gekommen, aus welcher der kleine Mühlbach hervorkam, in deſſen Erlenſchatten wir bisher gegangen waren. Es war eine wilde Felſenparthie. Ein großer Steinbruch, in welchem viele Steinbrecher mit Brechen und mehrere Fuhrleute mit Aufladen und Abfahren der Steine beſchäftigt waren, ließ einen Blick in die Verhältniſſe des Felſenbaues thun.

„Sehen Sie hier,“ ſagte der Schulmeiſter zu mir, „hier muß es bei der Schöpfung bunt hergegangen ſein. Das iſt ein Lieblingsplatz von mir. Hier gehe ich gerne her, wenn ich nachgrübeln will über die Schöpfung unſerer alten guten Mutter Erde. Sehen Sie nur, wie hier der ſchwarze Baſalt, der hier

ſchon zu Tauſenden von Fudern zum Straßenbau abgeführt worden iſt, heraufgequollen ſein muß."

„Sie haben recht," erwiederte ich, „das iſt ein lehrreicher Ort für den Naturforſcher, oder vielmehr für Jeden, der einen Stein für etwas mehr, als für einen — Stein anſieht. Hier kann man ein gut Stück Geſchichte unſeres Erdkörpers ſtudieren."

Ich verlor mich unbemerkt aus der Nähe der Beiden und kroch zwiſchen den Steinhaufen und an den Felswänden herum, während ſich meine Freunde in den Schatten ſetzten, um auszuruhen. Ich lieh mir von einem Arbeiter einen Hammer und klopfte bald hier, bald dort einen Stein los, um mir immer mehr Aufſchluß über die Bildung dieſer intereſſanten Gebirgsſtelle zu verſchaffen. Es bedurfte nicht vielen und langen Unterſuchens, um mir das Verhältniß der verſchiedenen hier über und neben einander anſtehenden Gebirgsarten vollkommen klar zu machen, und ich freute mich, den beiden wißbegierigen Männern hier in der unmittelbaren Nähe ihres Wohnortes einen recht intereſſanten Punkt unſerer Erdrinde erläutern zu können, den mancher Lehrer der Gebirgskunde gewiß gern in der Nähe ſeines Hörſaals gehabt hätte. Ich nahm, was ich mit beiden Händen faſſen konnte, von belehrenden Stücken auf, und ſchleppte ſie hin zu den beiden Ausruhenden.

„Nicht wahr," rief mir Lucas entgegen, „das iſt eine intereſſante Stelle? Ich bin begierig von Ihnen einigen Aufſchluß über ſie zu erhalten, denn meine geologiſche Kenntniß iſt nicht ausreichend geweſen, mir Alles klar zu machen.

„Ich will gleich als kunſtgerechter Profeſſor," ſagte ich mit Lachen, „meine Vorleſung beginnen, und ich werde Sie einen Blick tauſende von Lachtern tief in das Innere der Erde thun laſſen. Sie brauchen aber nicht zu erſchrecken, wenn ich Ihnen beweiſen werde, daß Sie hier auf einer Art von Veſuv ſtehen, denn dieſer hier hat ausgeſpieen und wird ſicher nimmer den Magen verderben. Jetzt kommen Sie aber einmal mit mir auf die Spitze des Hügels, in welchem unſer Steinbruch hier betrieben wird, um von da aus Ihnen mit einigen Worten die Lagerung der verſchiedenen Gebirgsarten zu erläutern, welche hier auf einem kleinen Flächenraum neben einander vorkommen."

Digitized by Google

Als wir oben waren, was in wenig Minuten geſchehen war, bemerkte ich, daß die ganze Steinbrechergeſellſchaft uns nachkletterte. Gut, dachte ich, die Leute werden von nun an mit noch einmal ſo viel Luſt auf ihre Steinen darauf hauen, wenn ſie jetzt erfahren, wie ſie hierher gekommen und wie ſie entſtanden ſind. Ich glaubte übrigens auch dieſen Beweis von lobenswerther Wißbegierde auf Rechnung des braven Lucas ſchreiben zu müſſen, denn die Leute ſchienen alle aus ſeinem Dorfe zu ſein, da der Steinbruch Gemeindeeigenthum war.

„Seht ihr Leute!" hub ich an, wir haben hier um und unter uns drei verſchiedene Geſteins- oder wie man ſagt Gebirgsarten. Ihr ſeht deutlich, daß der kleine Hügel auf dem wir ſtehen, ziemlich ſcharf abgegrenzt ſich aus der Fläche wie ein Maulwurfshaufen auf einer Wieſe erhebt, ſo daß man ihn leicht als einen ſelbſtſtändigen Körper von ſeiner Unterlage unterſcheidet. Daß dieſer Hügel Baſalt iſt, wird allen bekannt ſein. Die Ebene nun, auf welchem unſer Baſalthügel liegt und welche ſich in eine ſenkrechte Wand den Mühlbach entlang abſtürzt, iſt, wie ebenfalls Alle hinlänglich wiſſen werden, Sandſtein, in welchem wahrſcheinlich in der Nähe ein Bruch betrieben wird, denn ich habe vorhin im Dorfe Fenſterſtöcke und Thürgewände neuer Häuſer aus Sandſtein geſehen. Endlich beſteht drittens jener hohe Berg mit der kahlen Kuppe aus Porphyr, was ich ihm allerdings nicht von hier aus anſehen kann, ſondern ich habe es geſtern Abend geſehen, wo ich oben war. Dieſe 3 Bergmaſſen, der Baſalt, der Sandſtein, und der Porphyr ſind nicht zu gleicher Zeit, ſondern in verſchiedenen wahrſcheinlich ſehr langen Zeiträumen nach einander entſtanden; und zwar iſt der Porphyr der älteſte, und der Baſalt der jüngſte."

Ich bemerkte hier unter meinen Zuhörern eine ſtaunende Bewegung, und ich hörte einen der Steinbrecher zu ſeinem Nachbar ſagen: „wie will er denn das wiſſen?"

„Ja ſeht, liebe Leute," fuhr ich darauf Rückſicht nehmend fort, „das weiß ich ſo genau als wenn ich dabei geweſen wäre, und Ihr ſollt es bald ebenſo beſtimmt wiſſen, als ich und Ihr werdet dann mit einemmale begreifen, daß die Schöpfung allein unſerer kleinen Erde nicht ſo ſchnell abgemacht geweſen iſt, als

diejenigen meinen, welche die moſaiſche Schöpfungsgeſchichte wörtlich nehmen zu müſſen glauben, während ſie doch ganz gewiß bildlich zu nehmen iſt. Doch ich fahre in meiner Geſchichte fort. Den Baſalt und den Sandſtein kennt Ihr Alle, den brauche ich Euch nicht zu zeigen, aber hier zeige ich Euch ein Stück Porphyr, welchen Ihr vielleicht nicht mehr im Gedächtniß habt, ſeit Ihr ſo klug geworden ſeid die Wege mit dem dazu viel beſſeren Baſalt aufzuſchütten. Daß Ihr früher dazu Porphyr verwendet habt beweist mir dieſes Stück, welches ich dort unten im Straßengraben gefunden habe. Aber hier zeige ich Euch noch zwei Steine, welche eben meine Beweisſtücke ſind. Zuerſt hier ein Stück Sandſtein; laſſet es Alle von Hand zu Hand gehen, und beſehet es Euch genau. Das Stück ſieht genau ſo aus, als wenn es in einem Ziegelofen einen Brand mit ausgeſtanden hätte, es iſt ſchwerer, härter und glaſiger als gewöhnlicher Sandſtein. Es verhält ſich zu gewöhnlichem Sandſtein wie die zu hart gebrannten Mauerziegel, welche zunächſt dem Feuer geſtanden haben und etwas in Fluß gekommen ſind zu den noch ungebrannten Mauerziegeln. Mit einem Worte, Ihr ſeht dieſem Stück Sandſtein genau an, daß er durch Feuer verändert worden iſt, während doch der Sandſtein bei ſeiner urſprünglichen Bildung ſtets als ein Niederſchlag aus Waſſer entſtanden iſt, daher er auch ſtets, wie ihr aus den Brüchen wiſſen werdet, in wagrechten Platten und Bänken geſchichtet iſt. Dieſer durch Feuer veränderte Sandſtein, was man gefrittet nennt, kommt hier rings um den Baſalthügel herum vor und alle die großen und kleinen Blöcke, welche hier herum liegen, ſind ſolcher gefritteter Sandſtein, während Ihr in den Sandſteinbrüchen gewiß noch nie eine Spur davon gefunden haben werdet. Daraus könnt Ihr ſchon abnehmen, daß er zu dem Baſalt in einer gewiſſen Beziehung ſtehen muß. Das verhält ſich folgendermaßen. Es hat einmal eine Zeit gegeben, ſeit welcher aber gewiß viele tauſend Jahre vergangen ſind, wo hier der Baſalthügel noch nicht da war, ſondern wo wie ringsumher ſo auch hier der Sandſtein geſchichtet lag. Da quoll in unbeſtimmbar weit hinter uns liegender Zeit, den Sandſtein durchbrechend, der Baſalt als feuerflüßige Maſſe aus dem Innern der Erde herauf, über-

Digitized by Google

ſtürzte ſich oben nach allen Seiten wie ein aufgewühlter Maulwurfshaufen, und bildete, erkaltend, unſeren Hügel. Die von ihm nach allen Seiten ausſtrömende Hitze brachte aber den Sandſtein, wo er ihn berührte, bis auf einige Entfernung etwas in Fluß und ſo entſtand die gefrittete Sandſteineinfaſſung um den Baſalt herum. Daß der Baſalt überall, wo er unterſucht worden iſt, als einſtmals feuerflüßige Maſſe erkannt worden iſt, unterliegt keinem Zweifel. Das beweist ſchon ſeine große Aehnlichkeit mit erkalteter Lava der noch thätigen Vulkane. Einen unmittelbaren Beweis dafür gibt uns dieſes intereſſante Baſaltſtück hier. Ihr ſeht darin ein ſcharfkantiges Stück Porphyr wie die Roſine im Kuchen eingebacken, welches ähnlich, nur in noch höherem Grade, gefrittet iſt, als jener Sandſtein. Würde man ein gewöhnliches Stück Porphyr in einem Ziegelofen dem ſtärkſten Feuer ausſetzen, ſo würde es dieſelbe glaſige Beſchaffenheit annehmen, wie dieſes im Baſalt eingeſchloſſene Stück. Aber dieſer lehrreiche Stein beweist nicht nur, daß der Baſalt heißflüßig geweſen ſein muß, ſondern er lehrt uns auch, daß hier unter dem Sandſteine überall Porphyrgebirge liegen muß, den der aufquellende Baſalt ebenfalls durchbrochen und dabei einzelne Trümmer deſſelben eingeſchloſſen und mit heraufgebracht hat."

„Seht Freunde," fuhr ich fort, „ſind dieſe 2 Steine, der gefrittete Sandſtein und der im Baſalt eingeſchloſſene gefrittete Porphyr, nicht gewiſſermaßen zwei geſchichtliche Nachrichten über die Entſtehung oder vielmehr Umbildung unſeres Erdkörpers, denen freilich — die Jahrzahl fehlt? Wie der Geſchichtsforſcher aus einer in verſchütteten Gebäuden gefundenen alten Inſchrift oder aus aufgefundenen alten Münzen die alte Geſchichte der Völker, des Menſchengeſchlechts, erforſcht und vervollſtändigt, ſo ſucht der Naturforſcher aus der Bildung und Lagerung der Geſteine die Geſchichte der Erdnatur aus ihrem Dunkel hervorzuziehen."

Hier reichte mir ein Steinbrecher ein Stück Sandſtein, das er aus ſeinem Schurzfell hervorzog, mit den Worten: „Sehen Sie einmal, hier iſt eine ſchöne Muſchel abgedruckt. Ich habe ſolche Abdrücke ſchon oft gefunden in jenem Bruche dort drüben."

„Das iſt ſchön," ſagte ich, „das iſt wieder ein ſolches ge-

Digitized by Google

ſchichtliches Document aus der grauen Vorzeit unſerer Erdgeſchichte, und zwar aus der belebten. Ich ſagte vorhin, was auch ſchon der Augenſchein lehrte, daß überall der Sandſtein durch Niederſchlag in großen Waſſerfluthen entſtanden ſei. Da wir nun hier in dieſem Sandſteinſtücke eine Muſchel abgedrückt finden, ſo müſſen in jenen Waſſerfluthen Muſcheln gelebt haben. Da nun alle Muſchelabdrücke, deren man bis jetzt mehrere hundert Arten im Quaderſandſtein, zu welchen der Sandſtein dieſer Gegend gehört, gefunden hat, Seemuſcheln und keine Süßwaſſermuſcheln ſind, ſo geht daraus hervor, daß damals an der Stelle, wo wir ſtehen, ein Weltmeer geweſen iſt. Da man ferner unter den Muſchelverſteinerungen des Quaderſandſteins niemals ſolche findet, welche mit den lebenden Arten unſerer Meere gleich ſind, ſo geht daraus wieder hervor, daß die Umwälzung, aus welcher der Quaderſandſtein hervorging ſo ungeheuer und ſo allgemein geweſen ſein muß, daß alle damals lebenden Muſcheln zu Grunde gingen und uns nur ihre Abdrücke und verſteinerten Ueberreſte im Sandſteine übrig geblieben ſind. Die Tauſende von Muſchelarten unſerer Meere müſſen alſo alle erſt ſeitdem entſtanden ſein. Aber noch mehr lehrt uns der Quaderſandſtein. Da man an manchen Orten auch Abdrücke von Pflanzentheilen namentlich Palmenblättern, in ihm findet, ſo geht daraus hervor, daß es damals ſchon feſtes Land mit einer Pflanzenwelt gab. Da man aber niemals Spuren von Säugethierverſteinerungen in ihm findet, ſo lehrt das, daß es damals noch keine gegeben hat, da doch ſonſt deren Knochen ſich viel leichter als die zarten Pflanzenblätter in ihm erhalten haben würden.“

Nach und nach hatten ſämmtliche Steinbrecher ihre Arbeit verlaſſen und ich ſah mich von einer Zuhörerſchaft von wohl 30 Männern umringt, die alle mit geſpannter Aufmerkſamkeit zuhörten. Beladene Steinwagen ſtanden ledig da, denn die Fuhrleute vergaßen über dem Zuhören, daß ſie noch einen weiten Weg zu fahren hatten. Auch nachdem ich geendet hatte, blieben die Leute noch wie feſt gebannt ſtehen, als wünſchten ſie, daß ich noch weiter erzählen möchte. Aber die Sonne war bereits hinter dem Saum des Horizontes verſchwunden und ich mochte

Digitized by Google

unſeren vortrefflichen Lucas nicht in die Abendkühle kommen laſſen. Dieſer wendete ſich nun mit folgenden Worten an die Leute. „Nun, was ſagt Ihr dazu? Macht es Euch nicht Freude, in das ehrwürdige Geheimniß dieſes Platzes eingeweiht worden zu ſein? Seht Kinder, nun kennt Ihr ein kleines Stückchen von der Geſchichte der Erde, die der Schauplatz Eurer Thätigkeit, die Eure Wohnung, Eure Heimath iſt. Es hat Euch Vergnügen gemacht, das ſehe ich Euch an, und es verlangt Euch nach mehr ſolcher Belehrung. Die heutige wird die Folge haben, daß Ihr ſo oft Ihr hier arbeitet unter dieſen Felsmaſſen unter alten Bekannten ſein werdet. Aber nun denkt Euch erſt die großen Alpengebirge, wo noch vielerlei andere Gebirgsarten bunt durcheinander und doch nach ähnlichen Geſetzen aufgethürmt ſind; denkt an die ungeheuren Stein- und Braunkohlenlager, von denen Ihr wenigſtens alle gehört habt, die alle aus untergegangenen Pflanzenwelten entſtanden ſind; denkt an die großen Torfmoore, deren auch unſere Gegend einige hat, die ſich heute noch fort und fort durch Sumpfpflanzen erneueren, wenn wir ſie nicht trocken legen! Welche unerſchöpfliche Fundgrube iſt das, um durch Nachdenken und verſtändige Deutung die Geſchichte unſeres Erdkörpers kennen zu lernen. Die Gelehrten haben darin ſchon ſehr vieles geleiſtet. Nicht wahr, nun, da Ihr etwas davon erfahren habt, wäre es Euch ganz erwünſcht, wenn man Euch das Alles faßlich und Euren Verſtandeskräften angemeſſen erzählte? Ihr würdet mit jeder Stunde mehr und mehr Reſpekt vor dem Menſchengeiſte bekommen, der im Stande iſt, Alles das zu begreifen, und weil er es im Stande iſt, doch auch gewiß die Pflicht dazu hat. Doch wenn Ihr nur erſt den künſtlichen und feinen Bau der Pflanzen- und Thierleiber ſehen würdet, und wie da die Säfte und das Blut nach beſtimmten Geſetzen ſich bildet und umherläuft, wie Alles, ſo bunt und regellos es auch ausſieht, ſo ſchön in einander greift, daß zuletzt Alles in ſchönſter Ordnung ſich aneinander reiht, und wenn Ihr dann in Euch die Fähigkeiten und Kräfte kennen lernen würdet, das Alles zu erforſchen, zu benutzen, zu beherrſchen — o dann würde es Euch klar vor der Seele ſtehen, welche Ehre es iſt, ein Menſch zu ſein. Ihr werdet aber auch erkennen,

Digitized by Google

welche hohe Pflichten der Menſch, als das höchſte Weſen der ganzen weiten Erde zu erfüllen hat, und Ihr würdet dann Euch weder Euere Menſchenehre kränken laſſen, noch Eueren hohen Menſchenberuf unerfüllt laſſen! — Seht Kinder! dieſer geiſtige Segen liegt in der Natur, der mütterlichen Heimath des Menſchen. Ihr hört mir mit Aufmerkſamkeit, mit einer gewiſſen Andacht zu, als wenn Ihr in der Kirche wäret. Das ſeid Ihr auch. In der Natur werden wir beſſer und ſittlicher, wenn wir ſie mit Nachdenken betrachten, denn je mehr wir uns als Herren und Kenner dieſer herrlichen Natur fühlen lernen, deſto mehr fühlen wir die Pflicht, dieſer hohen Ehre werth zu ſein. — Jetzt Kinder gute Nacht; es iſt Zeit zum Heimwege. Vielleicht beſuchen wir Euch noch einmal in Eurer Felſenwerkſtatt. Wenn Einer was Beſonderes findet, ſo hebe ers auf, vielleicht weiß unſer Freund hier etwas Belehrendes darüber zu ſagen. Du, Niklas, bringſt mir im Vorbeigehen dieſe zwei Steine mit in mein Haus, hier dieſen gefritteten Sandſtein und dieſen Baſalt mit dem eingeſchloſſenen Porphyrſtück. Ich will ſie aufheben; es kann ſie Jeder bei mir wieder ſehen, wenn's ihm Freude macht, ſie noch einmal aufmerkſam zu betrachten. — Nun gute Nacht miteinander.

Gute Nacht, gute Nacht! ſcholl es durcheinander und Jeder ſchied mit einem nochmaligen raſchen Ueberblick auf die Gegend, als wolle er ſich ihr Bild tiefer ins Gedächtniß einprägen.

IV.

Der nächſte Tag verging ohne Spaziergang. Ich hatte einige Briefe zu ſchreiben und Veit Werner hatte ein Geſchäft in der Stadt, aus der er erſt Abends zurückkehrte. Am folgenden Vormittag führte er mich zu dem Pfarrer, den ich kennen zu lernen großes Verlangen trug. Wenn ich einen Geiſtlichen, namentlich einen Landpfarrer ſehe, ſo iſt mir's als wenn ich einen Fürſten vor mir hätte, denn ich denke immer: „dir iſt im Kleinen, wie den Fürſten im Großen das Glück und die Ruhe Vieler in die Hand gelegt; erkennſt du auch und erfüllſt du dieſe hohe Pflicht? Bei meiner Anſchauung von dem Menſchen und ſeinem irdiſchen Berufe bin ich bisher freilich auf viele Geiſt-

liche geſtoßen, welche mir nicht zuſagten. Sie kamen mir in anderer Hinſicht wieder wie die Fürſten vor. Wie dieſe ſagen: ich bin Fürſt von Gottes Gnaden und weiß allein, was des Volkes Beſtes iſt, ſo leſe ich immer in der geſtrengen Amtsmiene der Geiſtlichen: mir hat der Heiland unmittelbar ſelbſt mein hohes Amt übertragen, und ich weiß daher beſſer als ihr, was euer Seelenheil erheiſcht. So wird zuletzt, und der Jugendunterricht wird ſchon darauf berechnet, das eigene Nachdenken im Volke eingeſchläfert, daß zuletzt das Volk ſeine Vernunft halb den Fürſten und halb den Geiſtlichen überliefert, damit dieſe es der Mühe des Nachdenkens über die höchſten Fragen des Menſchenlebens überheben. O ihr Menſchen!

Wir trafen den Pfarrer zu Hauſe. Werner ſtellte mich ihm vor und wir wurden freundlich empfangen. Der Pfarrer mochte wenig über 30 Jahre zählen; es war ein hübſcher Mann mit dunkelm Lockenkopf und blühender Geſichtsfarbe. Seine dunkeln Augen, verriethen einen lebhaften Geiſt, und ich konnte die Aeußerung Werner's über ihn mit der einnehmenden Perſönlichkeit des Mannes nicht zuſammenreimen. Das Zimmer war elegant eingerichtet und die Kleidung des Pfarrers nicht ſo klöſterlich düſter, wie man ſie meiſt findet. Nach den Begrüßungsceremonien lud er uns freundlich zum Sitzen ein und ſeine Frau, eine feine, ſchöne Dame, brachte Wein und einen Morgenimbiß. Wir mußten Beſcheid thun und auch die Frau Paſtorin nahm bei uns Platz.

Ich lenkte zuerſt das Geſpräch auf ihm nahe liegende Nebendinge, auf ſeine freundliche Pfarrwohnung und den geräumigen Garten vor den Fenſtern, auf ſeinen Umgang mit der Nachbarſchaft u. ſ. w. Er ging mit der Leichtigkeit einer feinen Weltbildung in das Geſpräch ein und der Mann gefiel mir ſo weit ganz gut. Auf einem ſchönen Flügel ſah ich Noten liegen, zu deren Spiel ſchon eine nicht gewöhnliche Fertigkeit gehören mußte.

Das Geſpräch wendete ſich bald, denn wie konnte das im Sommer 1849 anders ſein, auf das Gebiet der Politik. Hu, da war's faul im Reiche Dänemark! Da fand ich den vollen Wiederhall ſeines ehemaligen Prinzipals und wahrſcheinlich noch

Digitized by Google

gegenwärtigen Gönners, des Miniſters, bei dem der junge Pfarrer lange Zeit Hauslehrer geweſen war, wie mir Werner geſagt hatte. Er ſtand mit beiden Beinen auf dem Gottes-Gnaden-Standpunkte. Nun wurde mir um den Frieden bang, denn mit ſolchen Leuten muß ich mich entweder zanken oder ich muß ſchweigen, da ſolche Mohren in der Regel nicht weiß zu waſchen ſind, zumal ſie, wenn es gebildete Männer ſind, meiſt gegen ihre beſſere Ueberzeugung ſprechen.

Die Frau Paſtorin ſchlug ſich ins Mittel und verrieth eine weit freiſinnigere Anſchauung als ihr Mann. „Siehſt du Männchen, ſagte ſie, hier biſt du wieder einmal auf einen Gegner geſtoßen, den Du nicht wirſt widerlegen können. Ich ſchlage Dir vor, es mit Aller Welt, wie mit mir zu machen, nämlich nicht über Politik zu ſtreiten. Du biſt, und wirſt es bleiben, der Meinung, daß die von Gott eingeſetzte Obrigkeit am beſten wiſſe, das Wohl des Volks wahrzunehmen, und das Volk habe die Pflicht, in Ruhe und Vertrauen Alles hinzunehmen; ich bin mit dieſem Herrn der Meinung, daß ſich die Menſchen die Obrigkeit ſelbſt geſetzt haben, und daß alſo dieſe verpflichtet iſt, dem Volke in allem Rede zu ſtehen, und daß das Volk durch ſeine Vertreter ein entſcheidendes Wort bei der Regierung mit zu ſprechen hat. Aber deßwegen bleibſt Du doch mein guter Mann und ich Dein treues Weib;“ und dabei küßte ſie ihren Mann auf die Stirne. Ich glaubte aber in einem kaum bemerkbaren Beben ihrer Stimme den Verräther einer vor uns verhehlten Trauer über dieſe Verſchiedenheit der Anſichten erblicken zu müſſen. Er drückte ihr die Hand und ſie ſchlüpfte dann fort, kam aber ſogleich mit einem blondlockigen Mädchen auf dem Arme wieder. „Ich muß doch dem Herrn Naturforſcher mein kleines munteres Vögelchen zeigen, ob das auch in ſeiner Naturgeſchichte abgemalt iſt. Nun, Lenchen, gib ein Händchen!“

Aber die kleine langte ohne mich eines Blickes zu würdigen nach dem Kuchenteller; ich ſetzte mich aber ſchnell durch ein Stückchen Kuchen ſo in die Gunſt des kleinen Engels, daß er mir auf meinem Schooße trotz meines Bartes einen Kuß gab. Ich ſchaukelte das Kind auf dem Knie, daß es laut aufjauchzte.

„Hören Sie dieſen Ton der Luſt,“ ſagte ich dem Vater

Digitized by Google

und gab ihm ſein Kind auf den Schooß, „was kann nicht aus einem Kinde gemacht werden, wenn man bei der Erziehung das Aufjauchzen der unſchuldigen Luſt als Leitfaden feſthält. Der Menſch iſt zur Freude geboren und — wird entweder zum Jubel oder zum Jammer erzogen!“

Der Paſtor ſah mich ohne etwas zu erwiedern mit einem Blicke an, in welchem gar nichts lag, weil er mich entweder nicht verſtand oder — Gründe hatte, zu verbergen, daß er mir innerlich Recht gab. Ich wußte nicht, ſollte ich ihn bedauern oder verdammen. Wollte er einmal Conſiſtorialrath werden und hatte er daher ſeine beſſere Ueberzeugung in die ſchwarze Uniform der monarchiſchen Staatsreligion geſtellt? Wohl möglich. — Ich lief mit ſeinem Kinde Sturm auf ſein Herz und ſagte der Kleinen: „ſag einmal dem Papa, ich will ein Menſch werden.“ Die Kleine ſah mich und dann den Vater an, und lallte, in die kleinen Händchen klatſchend, „Menſch werden.“ Er küßte ſein Kind und tummelte es lange auf ſeinem Schooße herum. Vielleicht wollte er ſich und uns um die Thränen betrügen, die ihm wohl aus dem Herzen in das Auge zu ſteigen drohten!

Doch mir ſelbſt fing unſere Lage zu einander bereits an peinlich zu werden und ich hätte vielleicht ſchon bereut, in der erſten halben Stunde meines Beſuchs bei beiden Gatten eine ſo ernſte Saite berührt zu haben, wenn — der Mann kein Geiſtlicher geweſen wäre; aber wo ich einen ſolchen aus den Klauen des kirchlichen Abſolutismus auf die Seite der Menſchheit herüberziehen kann, da kann ich es nicht unterlaſſen und glaube es nicht unterlaſſen zu dürfen.

Auch jetzt kam uns wieder die feinfühlende Frau zu Hülfe. „Sie haben vorhin,“ ſagte ſie zu mir, „meinen Garten gelobt, da müſſen Sie ſich ihn nun in der Nähe beſehen, damit Sie ſehen, daß er Ihr Lob auch wirklich verdient. Kommt Ihr Herren und erweiſet meinen Blumen die Ehre.“ Sie nahm unſeren Gehorſam für ausgemacht an und maſchirte mit ihrem Lenchen vorweg. Werner ſchien mit dem Paſtor noch etwas Geſchäftliches abzumachen zu haben, ich folgte alſo allein in den Garten, über deſſen Schönheit und verſtändige Pflege ich alle Urſache mich zu freuen hatte. Ich ſagte dies der Frau Paſtorin

und bemerkte ihr, wie ich mich freue, daß ſie eine Lieblingsblume habe und dieſe in beſonders reicher Auswahl pflege.

„Ja“ antwortete ſie, „meine liebe Nelkenflor macht mir aber auch viel Freude. Sie macht mir zwar auch viel Mühe und ſelbſt einige Koſten, aber ich liebe es, von den bunten Kindern Florens eins zu wählen und dann auf deſſen Kultur beſonderen Fleiß zu wenden. Sehen Sie nur dort mein Samenbeet, da habe ich dieſes Jahr drei neue Sorten gezogen, und nun kommen Sie einmal zu der eigentlichen Nelkenſammlung. Sehen Sie auf dieſen beiden Terraſſen ſtehen über achtzig Nelkenſorten, und zwar von jeder drei Töpfe. Da gehe ich jeden Morgen her, ehe mein kleiner Fairfax *) hier aufgewacht iſt, und wünſche den Nelken einen guten Morgen und leſe die garſtigen Ohrwürmer ab. Ach die ärgern mich entſetzlich! wiſſen Sie kein Mittel dagegen?“

Die nachkommenden Männer erlösten mich von dem Geſtändniß, daß auch ich kein probates Mittel gegen dieſe Erbfeinde aller Blumengärten wiſſe. Auf den Geſichtern der beiden Männer war Unmuth zu leſen, ſie mochten vielleicht über ein Anliegen der Kirchengemeinde nicht einig geworden ſein. Die für alle Wetterwolken einen Ableiter in Bereitſchaft haltende Frau ſprang nach ihrem Nelkenbeete, und kam mit drei hochrothen Nelken zurück. „Da die Herren in Frankfurt,“ ſagte ſie, „die Annahme ausländiſcher Orden in den Grundrechten verboten haben, ſo tröſten Sie ſich meine Herren mit dieſer Nelke für den Ehrenlegions-Orden, den ſie nun alſo leider nicht annehmen dürfen. Dieſe Nelke hat genau die Farbe des Bandes von jenem Orden und wird in Paris zum Aerger der Ordensinhaber tauſendfältig von den jungen Herren im Knopfloche getragen, ſo daß man ſie auf 10 Schritt von einem veritabeln Ordensritter nicht unterſcheiden kann.“

Wir mußten lachen und die düſtere Wolke war von den Geſichtern zerſtreut. Nachdem wir den hübſchen Garten ganz durchſchritten und ich das Wiederkommenwollen hatte verſprechen müſſen, verabſchiedeten wir uns, denn es war heute doch kein

*) Engliſcher Name einer beliebten Nelkenſorte.

Digitized by Google

anderes Geſpräch in Gang zu bringen. Ich gab den Paſtor aber nicht auf; er liebte ſeine Frau und ſein Kind, er mußte alſo für die Menſchheit zu gewinnen ſein. Ich ſagte dies beim Nachhauſegehen Werner. „Das wäre ein großes Verdienſt, ſagte er, denn es würde dadurch ein tüchtiger Mann, der iſt er, ſich und der Menſchheit wieder gegeben. Ich bin feſt überzeugt, er wird es einmal dem Dank wiſſen, dem es gelingt, ihn zu überzeugen, daß es einen ſelbſtſtändigen Geiſt ſchändet, eine angenommene Rolle zu ſpielen, denn daß er die ſpielt, iſt mir nicht mehr zweifelhaft. Blos Ergeiz und geſchmeichelte Eitelkeit hat ihn dazu bewogen. Seine vielſeitige Bildung und ſeine Gabe, angenehm zu unterhalten, mögen ihn in den Cirkeln des Miniſters, der neben ſeiner blinden Ariſtokratie doch ein gutmüthiger Mann iſt, haben eine bedeutende Rolle ſpielen laſſen. Dadurch hat er mit den ariſtokratiſchen Formen auch die ariſtokratiſchen Anſichten ſo in ſich hinein gelebt, daß er nun nicht mehr heraus kann. Er mag, und bei dem Einfluß ſeines hohen Gönners mit gutem Grund hoffen, bald höher zu ſteigen und vielleicht über eine Hofpredigerſtelle geiſtlicher Rath im Miniſterium zu werden. Man zeige ihm einen Wirkungskreis, worin er unter Kampf gegen eine überlegene Macht, die er als eine ſchädliche erkennen wird, ſeine geiſtigen Kräfte glänzen laſſen kann, und — ich wage es zu hoffen — er wird ſeine untergeordnete Rolle aufgeben, die er, gewiß gegen ſeine beſſere Ueberzeugung, einer geduldigen Bauerngemeinde gegenüber durchführen muß.“

„Ich glaube Sie haben recht, erwiederte ich, und die Aufgabe, die Sie da eben berührt haben, iſt ihm leicht begreiflich zu machen. Ein Geiſtlicher, der ſeine Vernunft noch nicht aufgegeben hat, und nicht ganz blind iſt gegen die Pläne des Abſolutismus, wie er jetzt ſein Schlangenhaupt wieder gegen das deutſche Volk erhebt, muß begreifen, daß die Kirche ſamt ihren Dienern doch nur eine Dienerin der abſoluten Staatsgewalt iſt; und, anſtatt die Menſchen zu freien ſittlichen Weſen zu bilden, ſie zu blind gehorchenden Staatsunterthanen machen zu helfen gezwungen wird. Kein edlerer Kampf kann einem Manne, wie Ihr Pfarrer iſt, anempfohlen werden, als der Kampf des chriſtlichen Religionslehrers, deſſen Waffe dabei der bibliſche Aus-

Digitized by Google

ſpruch iſt, alle Menſchen ſollen zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, gegen die abſolute Staatsgewalt, die das Gegentheil will. Wiſſen Sie, was ich bei dem Verſuche, dieſen Mann dem Volke zu gewinnen, am meiſten fürchte? Das iſt eben die Ueberzeugung, die wir haben, daß er im Inneren bereits der Unſere iſt. Es wird nämlich ſchwer halten, dieſem ſtolzen Geiſte das Zugeſtändniß abzuringen, daß er gegen ſeine beſſere Ueberzeugung ein falſches Spiel geſpielt hat. Er wird lange beſiegt ſein, ehe er es eingeſtehen wird, ja er iſt es vielleicht jetzt ſchon, ehe der Kampf begonnen hat."

Nachmittag hatten wir wieder mit dem Schulmeiſter einen Spaziergang vor. Als wir eben weggehen wollten, um dieſen abzuholen, kam der Pfarrer bei Werner's Gute vorbei und wir luden ihn ein, uns zu begleiten. Er lehnte es aber ab, die morgende Predigt vorſchützend.

Nachdem wir Lucas abgeholt hatten, ſchlugen wir diesmal einen anderen Weg ein. Lucas wollte mich auf einen buſchigen Hügel führen, wo viel ſeltene Pflanzen wachſen ſollten.

Wir waren kaum zum Dorfe hinaus, ſo ſagte Werner: heute müſſen Sie uns den Gefallen thun und uns Ihre Anſicht über die Schöpfung mittheilen. Wir haben uns darüber ſchon manchmal unterhalten und ſind begierig, die Lehre der Wiſſenſchaft darüber zu hören.

„Sehr gern werde ich dies thun, liebe Freunde, ſagte ich, und um ſo lieber heute, weil eine vernünftige Anſicht über die Schöpfung nach meiner Meinung die Grundbedingung zu einer wahren, edeln Menſchenbildung iſt; denn ohne ſie bleibt ein Verſtändniß ſeiner ſelbſt für den Menſchen ein Ding der Unmöglichkeit. Ich weiß nicht, was Sie aus Büchern und durch eigenes Nachdenken hierüber bereits gelernt haben; Sie werden mir alſo erlauben müſſen, davon ganz abzuſehen und zu thun, als hörten Sie jetzt hierüber das Erſte von mir. Ich ſchicke die Bemerkung voraus, nicht weil ich es bei Ihnen für nothwendig halte, daß die moſaiſche Schöpfungsgeſchichte in der Hauptſache mit der Anſicht der Wiſſenſchaft nicht im Widerſpruche ſteht. Nicht als ob ich meinte, daß die Wahrheit des von der Wiſſenſchaft Erforſchten erſt durch die moſaiſche Erzählung ſeine Beſtätigung

erhalten müßte, ſondern weil ich das Bedürfniß fühle, meine herrliche Naturwiſſenſchaft von dem pfäffiſchen Vorwurfe der Gottloſigkeit zu reinigen, und weil es mich freut, wenn ich in dieſer alten, ehrwürdigen Schrift leſe, daß es auch ſchon vor Jahrtauſenden Männer gegeben hat, welche die natürliche Wahrheit aufzufinden gewußt haben. Doch ich komme ſpäter noch einmal auf die moſaiſche Schöpfungsgeſchichte zurück.“

„Bei der Löſung der Aufgabe, die Sie mir geſtellt haben, meine lieben Freunde, muß man zunächſt einmal in Gedanken einen Flug über den Erdball machen, um ſich recht lebhaft die unendliche Manchfaltigkeit der erſchaffenen Weſen, wie wir ſie aus unmittelbarer Anſchauung und aus Bildern und Beſchreibungen kennen, zu vergegenwärtigen. Da drängt ſich nämlich bei einigem Nachdenken die Frage auf, ob wohl dieſe große Manchfaltigkeit von allem Anfange auf der Erdoberfläche vorhanden geweſen ſei, oder ob vielleicht im Anfange nur wenige Thier- und Pflanzenarten erſchaffen und nach und nach im Laufe der Jahrtauſende neue hinzugekommen ſeien. Unmittelbar iſt dieſe Frage nicht zu beantworten, denn Niemand iſt dabei geweſen, der uns eine Nachricht darüber hätte hinterlaſſen können. Wir müſſen alſo einen anderen Weg einſchlagen. Es gibt deren zwei. Die Verſteinerungskunde und die Ergebniſſe der Thier- und Pflanzenzucht.“

„Vorgeſtern lernten wir bereits kennen, daß die Erdoberfläche durch mancherlei Umwälzungen, zu denen vielleicht allein oder wenigſtens vorzugsweiſe der Anſtoß von dem Erdinneren ausging, vielerlei Umgeſtaltungen erlitten hat. Daß der Mittelpunkt unſerer Erde, die anfänglich wahrſcheinlich eine feurigflüſſige Maſſe geweſen iſt, noch nicht ruhig, ſondern immer noch im feurigen Fluß iſt, das zeigen die zahlreichen feuerſpeienden Berge, die Erdbeben und die heißen Quellen. Bekanntlich haben blos Aſien, Amerika und Europa noch ſolche aus dem Erdinnern ausgehende Feuerſchlünde; aber auch das Meer iſt nicht im Stande, unter ſich den furchtbaren Feuerheerd, der freilich tief unter ſeinem Boden liegt, zu löſchen, denn nicht ſelten bricht mitten im Meere ein neuer Vulkan aus, ſo daß weit und breit

das Meer ſiedet und kocht, ja zuweilen neue Lavainſeln aufgeworfen werden.“

„Es iſt nun einer der großartigſten und anziehendſten Theile der Naturwiſſenſchaft, die durch ſolche Umwälzungen, wobei ſtets Feuer und Waſſer mitgewirkt zu haben ſcheinen, entſtandenen Gebirgsſchichten zu unterſuchen. Dadurch iſt es gelungen, eine gewiſſe Zeitfolge in dieſe Schichten zu bringen, wobei natürlich von Jahrzahlen nicht die Rede ſein kann. Dabei liegen die in früheren Jahrtauſenden entſtandenen Maſſen in der Regel tiefer, die jüngeren Urſprungs höher, wie ſich das von ſelbſt verſteht. Sie müſſen, wie Sie auch wohl bereits wiſſen werden, die Namen Schichten nicht wörtlich nehmen, denn eigentlich geſchichtet, alſo in mehr oder weniger wagerechter Richtung geſchichtet, liegen blos die durch Waſſerniederſchlag gebildeten, wie der Sandſtein. Die durch Feuer entſtandenen ſind mehr regelloſe Maſſen, die als Berge oder Kuppen über die Oberfläche der Erde emporſteigen. Unterſucht man nun die Steinmaſſen dieſer geſchichteten Gebirgsformationen, wie man ſie nennt, genauer, ſo findet man in denſelben eine große Manchfaltigkeit von verſteinerten Ueberreſten untergegangener Thiere und Pflanzen. Je tiefer ſolche verſteinerungsführende Schichten liegen, je älter ſie alſo ſind, deſto unvollkommener ſind die Thiere und Pflanzen, und deſto unähnlicher zum Theil den jetzt lebenden Arten, welche man verſteinert in ihnen findet, während in den höher liegenden, alſo jüngeren Schichten, immer ausgebildetere Weſen vorkommen, bis endlich in den oberſten Schichten Baumblätter und Früchte und Säugethiere vorkommen, welche den jetzt lebenden ſehr ähnlich ſind. Diejenigen Thiere und Pflanzen, welche wir jetzt in einer Gebirgsſchichte verſteinert finden, können natürlich nur ſolche geweſen ſein, welche unmittelbar vor der Umwälzung, wodurch dieſe Schichte gebildet wurde, in dem Welttheil lebten, wo dieſes geſchah. Sie geben uns alſo ein Bild von der damaligen Thier- und Pflanzenwelt. Aber, muß man hier fragen, geben ſie uns dies Bild auch vollſtändig, d. h. haben damals nicht vielleicht noch andere Geſchöpfe gelebt, von denen keine Ueberreſte in den Gebirgsarten eingeſchloſſen wurden. Wenn man letzteres annehmen wollte, ſo müßte man an-

Digitized by Google

nehmen, daß entweder ſolche Geſchöpfe bei der furchtbaren Umwälzung ganz und gar bis zur Unkenntlichkeit zermalmt worden, oder — daß ſie entflohen wären. Letzteres könnte höchſtens von fliegenden Thieren gelten. Man darf es aber dennoch nicht wohl annehmen, denn wenn man z. B. in dem Sandſteingebirge, in dem nun ſchon ſo lange Jahr aus Jahr ein von Tauſenden von Arbeitern nach Bau- und anderem Material herumgewühlt worden iſt, noch niemals eine Spur eines Vogels oder eines Säugethieres gefunden hat, dagegen Millionen anderer Verſteinerungen, ſo darf man wohl glauben, daß es vor der Sandſteinzeit noch keine auf Erden gegeben habe. Uebrigens mag auch ſchwer entrinnen geweſen ſein, denn ſelbſt die Waſſerverheerungen ſind ganz beſtimmt nicht mit kaltem, ſondern mit ſiedendheißem Waſſer beſorgt worden. Wer möchte aber einem hereinbrechenden kochenden Weltmeer entlaufen? Von Menſchen und Affen hat man übrigens bisher noch gar keine Verſteinerungen gefunden, beide ſind alſo ohne Zweifel erſt erſchaffen worden, nachdem die Erde im Weſentlichen ihre gegenwärtige Oberflächegeſtaltung erhalten hatte.

„Wenden wir nun auf unſere Schöpfungsfrage das an, was ſich aus der Verſteinerungskunde ergibt. Wir ſahen, daß früher andere Thiere und Pflanzen auf der Erde gelebt haben, als jetzt, denn nur in einigen ganz jungen Gebilden, namentlich in einigen Kalkſchichten, kommen Abdrücke und Verſteinerungen jetzt lebender Geſchöpfe vor, z. B. Erlenblätter, Schneckenſchalen und Eichhörnchenknochen. Da nun im Allgemeinen die jetzt lebende Thier- und Pflanzenwelt höher ſteht, vollkommner gebildete Formen enthält, als die vorweltliche, ſo ergibt ſich ſchon daraus ein Aufſteigen, ein Vervollkommnen der Schöpfung. Noch deutlicher und ſo zu ſagen noch mehr ins Einzelne gehend, ſahen wir dies aus den verſchiedenen Verſteinerungen der verſchiedenen Gebirgsformationen, indem wir erfuhren, daß von den älteren bis zu den jüngeren, alſo von den unteren zu den oberen Schichten die Geſchöpfe immer vollkommener werden, deren verſteinerte Ueberreſte wir darin finden. Wir können daher folgern, daß die gegenwärtige Thier- und Pflanzenwelt früher nicht nur nicht da war und am allerwenigſten in derſelben reichen

Digitized by Google

Manchfaltigkeit, ſondern daß vor vielen, vielen Tauſend Jahren nachdem vielleicht noch längere Zeit vorher „die Erde wüſte und leer" geweſen war, zuerſt nur niedere Geſchöpfe, wie Farrenkräuter und Muſcheln und Würmer geſchaffen worden ſind, und daß nach jeder der folgenden Erdumwälzungen immer vollkommenere Geſchöpfe hinzukamen, wahrſcheinlich weil die Erdoberfläche und der Dunſtkreis durch allmählige Abkühlung des Erdkörpers immer tauglicher wurde. Dies ſetzt nun ein in der Natur beſtehendes Vermögen, oder einen Trieb der Vervollkommnung oder Veredelung ihrer Geſchöpfe voraus. Daß das aber wirklich beſteht, ſehen wir ja überall, Alles was lebendig iſt, iſt einmal entſtanden, aus einfachen Anfängen entſtanden, und hat ſich allmählig bis zu dem ihm beſtimmten Grade der höchſten Vollkommenheit entwickelt. Sowie wir dieſe Entwickelung am einzelnen Thiere, an der einzelnen Pflanze ſehen, ſo finden wir ſie auch an den Arten und Gattungen. Es entwickelt ſich z. B. nicht blos jedes einzelne Schaf von ſeiner Empfängniß im Mutterleibe bis zu ſeiner vollendeten Ausbildung, ſondern auch das geſammte Geſchlecht der Schafe, der Hunde, der Pferde, der Rinder u. ſ. w. hat ſich an der Hand und unter Vermittelung der Menſchen zu höheren, edleren Racen entwickelt. Man vergleiche ein hochfeines Schaf mit einer kümmerlichen Heidſchnucke oder einem langhaarigen, geradhörnigen, ungariſchen Zackelſchafe; man ſtelle das edle arabiſche Roß neben den ſchweren Gaul flandriſcher Abkunft; im Pflanzenreiche iſt es daſſelbe, aus dem dornigen wilden Apfelbaume mit ſeinen kleinen ſauren Früchten hat man den edeln Apfelbaum gezogen mit hunderterlei Sorten wohlſchmeckender Früchte. Die Blumenzucht zeigt hiervon noch viel auffallendere Beiſpiele, über die ich nicht erſt zu ſprechen nöthig habe. Ja bei dem Menſchengeſchlechte ſelbſt ſehen wir dieſes Naturgeſetz der Veredelung und Vervollkommnung in Wirkſamkeit, obgleich es ſich bei dem weniger am Körper zeigt, indem derſelbe wenigeren Umwandlungen unterliegt. Deſto mehr zeigt ſich am menſchlichen Geiſte die Wirkſamkeit des Geſetzes der Fortbildung und Vervollkommnung."

„Doch es hätte wohl kaum dieſer vielen Worte bedurft, um Sie davon zu überzeugen, daß dieſes Geſetz überall in der

Natur beſteht. Wir fanden die Beweiſe dafür in der aufſteigenden Reihe der verſteinerten vorweltlichen Geſchöpfe und bei den jetzt lebenden gleicherweiſe beſtätigt. Dies macht uns nun eine Beantwortung der Frage möglich, die ich vorhin aufſtellte: ob zu den Zeiten der Schöpfung gleich dieſelbe Manchfaltigkeit und Menge verſchiedener Thiere und Gewächſe aus der Hand des erſchaffenden Weltgeiſtes hervorgingen. Wir können ſie nun mit Zuverſicht mit nein beantworten, und haben dabei zugleich eines der wichtigſten Naturgeſetze kennen gelernt, das der von Anfang an und auch jetzt noch immer fortſchreitenden Fortbildung und Vervollkommnung."

„Hierbei kann ich nicht umhin, Sie auf etwas aufmerkſam zu machen, was wir jetzt gelegentlich mit gelernt haben, und worauf wir vielleicht ſpäter noch einmal ausführlicher zurückkommen werden. Wir fanden nämlich, daß das Geſetz allmähliger Entwickelung und Fortbildung von den erſten Schöpfungszeiten durch viele Jahrtauſende hindurch bis in die Gegenwart hindurchgeht, niemals außer Thätigkeit geweſen iſt. Ich glaube nun, und das iſt es, worauf ich Sie jetzt ein großes Gewicht zu legen bitte, daß dieſe Wahrnehmung uns zu der Folgerung berechtigt, daß ein Naturgeſetz nicht auf Zeit, ſondern für ewige Dauer beſteht. Es iſt auch dieſe Meinung ohne Zweifel dem hohen allmächtigen Gotte am angemeſſenſten und ſtimmt vollkommen mit dem hohen Begriffe überein, den ſich denkende Menſchen von ihm machen. Wäre er genöthigt geweſen, für die Erreichung ſeines Schöpferwillens alle Augenblicke die bereits beſtehenden Naturgeſetze anders umzuwandeln, oder weil dieſelben nicht ausreichten, neu zu ſchaffen, ſo ließe dieß im erſten Falle eine Unvollkommenheit der Geſetze, im letzteren Falle eine Mangelhaftigkeit im erſten Schöpfungsplane vorausſetzen. Beides iſt unſtatthaft. In dem erhabenen Plane der Schöpfung iſt Alles ſo zweckmäßig geordnet, daß wenige, aber unendlich wirkſame Geſetze und Kräfte ausreichten, um aus ihnen, als der unerſchütterlichen, nie weichenden Grundlage die hohe und manchfaltige Schönheit der Schöpfung hervorgehen zu laſſen. Hieran reihe ich etwas, was ſich nun von ſelbſt verſtehen wird, was gleichwohl vom Aberglauben und vom blinden Kirchenglau-

Digitized by Google

den ſo oft außer Acht gelaſſen wird. Dies iſt die gewiß unzweifelhafte Meinung, daß niemals und zu keiner Zeit auf Erden etwas gegen die Naturgeſetze geſchehen konnte. Nie iſt ein Stein gen Himmel gefallen, nie iſt das Waſſer den Berg hinan gelaufen, nie hat das Eis gezündet und das Feuer Froſt erregt; nie hat ein Leichnam, aus dem der Odem des Lebens ganz entflohen war, von Neuem zu leben angefangen. Widerſinn und Widerſprüche, wodurch Menſchenthum ſeine Schwäche nur zu oft kund gibt, können in der göttlichen Natur nicht ſtattfinden. Seine eigenen Geſetze kann der Schöpfer nicht übertreten, ohne ſich ſelbſt, und das zu glauben, wäre Läſterung, der Willkühr und der Untauglichkeitserklärung ſeiner eigenen Geſetzgebung ſchuldig zu machen."

„Was Sie da ſagen," unterbrach mich Lucas, „iſt von der höchſten Bedeutung, und wenn dieſe Wahrheit allen Menſchen recht klar und allezeit gegenwärtig wäre, ſo würde bald aller Aberglaube und aller Wunderglaube verſchwinden."

„Gewiß!" fuhr ich fort, „wenn die Menſchen die Natur und ihre Geſetzgebung beſſer kennten, würden ſie ſich nicht herbeilaſſen, Alles zu glauben, was ihnen die Pfafferei zu glauben befiehlt. Es iſt wahrlich keine der kleinſten Verſündigungen an Gott, ſeine geſunde Vernunft, die er uns zu fleißigem Gebrauche gegeben hat, ungebraucht zu laſſen, und da, wo wir ſelbſt nach den Vorſchriften unſerer Vernunft denken und urtheilen können und ſollen, lieber blind zu glauben."

„Ja Freund," bemerkte Werner, „wenn Sie ein Mittel, eine kleine Maſchine erfinden könnten, womit man wie eine Uhr jeden Morgen den Leuten den Kopf aufziehen könnte, damit ſich drin das Rädlein der Vernunft drehe, ſo würden Sie als großer Erfinder noch über Guttenberg und Fauſt ſtehen. Mir kommen ſolche Menſchen, welche aus Faulheit oder aus Scheu, oder aus Knechtsſinn, oder aus Heuchelei nicht denken, ihre Vernunft nicht brauchen, immer vor, wie unaufgezogene Uhren. Auf ſolche kann man zu allen Stunden nach der Zeit ſehen, der dumme ſteife Zeiger wird immer auf derſelben Stelle ſtehen, und ſolchen Menſchen könnt ihr zehnmal des Tags ſonnenklare Wahrheit predigen, ſie werden denkfaul auf ihrem alten Satze

beharren, auf dem es ihnen am bequemſten iſt, ſtehen zu bleiben. Da werden noch große Anſtrengungen gemacht werden müſſen, um das Denken in beſſeren Curs zu bringen. Gott verzeih mirs, mir kommt das Volk wie ein Wallach vor, den wir ſchneiden laſſen, damit er fein geduldig werde und uns nicht abſattle oder mit der Kaleſche nicht durchgehe! So iſt dem Volke die Vernunft eingeſchläfert oder wohl gar als Teufelswerk dargeſtellt worden, damit es ſich hübſch geduldig regieren laſſe und zu jedwedem Dinge willig zeige, wozu man es braucht, ohne darüber nachzudenken, ob das recht und billig ſei. Ich möchte mit Fäuſten drein ſchlagen," fuhr Werner in edler Entrüſtung fort, „wenn ich einen armen, in Unwiſſenheit aufgewachſenen, zerlumpten Tagelöhner anſehe, wenn ich ihn in demüthiger Unterthänigkeit ſeinen gnädigen jungen Herrn wie einen kleinen Herrgott begrüßen und deſſen übermüthige und höhnende Hänſelei mit ſtumpfſinnigem Lächeln hinnehmen ſehe. Ja, das habe ich neulich da drüben auf dem gräflichen Gute mit angeſehen. Gott im Himmel droben, dachte ich da, iſt dieſer arme Menſch, der ohne ſeine Schuld arm und unwiſſend iſt, nicht ebenſo gut ein Menſch, wie der naſenweiſe Junker? Wie wollen es dereinſt diejenigen vor Gottes Thron verantworten, denen die Macht und das Wiſſen beiwohnt und die Pflicht dazu obliegt, in jedem Menſchen das Ebenbild Gottes auszubilden? Wie wollen dieſes Menſchen verantworten, die ſich von Gottes Gnaden nennen, und die Nachfolger und Diener des Edelſten, der je gelebt hat, ſein wollen?"

„Wir ſind," fuhr ich fort, „da unvermerkt auf ein Thema gekommen, was allerdings dem Menſchenfreunde das Blut in Wallung ſetzen muß. Es kann aber hier nur beſſer werden, wenn alle Menſchen zu einem edeln, freien Menſchenbewußtſein gekommen ſein werden. Dann werden ſie ſich nicht länger um ihr Theil an irdiſcher Glückſeligkeit betrügen und ſich für dieſen Verluſt mit einer Anweiſung auf den Himmel abſpeiſen laſſen. Es gibt zwei Wege, damit es hier beſſer werde, einen friedlichen, des Menſchen würdigen, und einen blutigen, den Menſchen entehrenden und dadurch das edle Ziel befleckenden. Jener iſt der der allgemeinen Ausbreitung wahrer Bildung und der

Digitized by Google

ehrlichen aufrichtigen Anwendung der Liebe und gegenſeitigen Anerkennung auf alle menſchlichen Einrichtungen ſowohl im Privatverkehr, als im Staatsleben. Der andere Weg, an den ich nur mit Entſetzen denken kann, weil ihn über lang oder kurz das Volk wird gehen müſſen, da die, in deren Macht es ſteht, jenen erſten Weg verſchloſſen halten, iſt der Weg der blutigſten, der ſcheußlichſten Revolution, die je die Erde geſehen hat. Ich will Ihnen, meine theuren Freunde, dieſen finſteren Weg, wie er ſein wird und wie ich ihn ſchon ſeit faſt einem Jahre vor mir ſehe, beſchreiben. Die wachſende Verarmung, die Täuſchungen des vergangenen Jahres und die unvermerkt, wenn auch noch nicht als klares, erwärmendes Licht, ſondern als dämmernde Strahlen auch in die unterſten Claſſen der menſchlichen Geſellſchaft dringende Bildung wird dieſe ihre drückende Lage immer tiefer erkennen und empfinden laſſen. Dieſe drei Dinge müſſen in der nächſten Zukunft immer mehr zunehmen, denn die zur Aufrechthaltung der abſoluten Gewalt der Fürſten immer größer nothwendig werdenden ſtehenden Heere wird die Steuerlaſt noch drückender machen, und die fehlgeſchlagenen Freiheitshoffnungen werden mit der Zunahme des in dieſer Richtung nicht zu unterdrückenden Nachdenkens des niederen Volkes von dieſem immer bitterer empfunden werden, denn dieſes hofft am meiſten auf Freiheit, weil es Verbeſſerung ſeiner Lage davon erwartet. Die ſogenannte beſitzende Claſſe wird ſich immer mehr von der ärmeren Claſſe mit ihren Sympathieen ab- und der Gewalt zuwenden, weil ſie von dieſer Schutz ihres Eigenthums gegen die für Räuber gehaltenen unteren Volksklaſſen erwartet. Sieht da nicht ein Kind, was einmal kommen wird, kommen muß? Und dennoch ſehen es die nicht, die helfen, retten, die furchtbare Cataſtrophe abwenden könnten. Sie meinen, nun ſeien Sie ja wieder Herren der Bewegung, und es brauche nur eines tüchtigen Spundes auf das gährende Faß. Aber es wird die Reifen ſprengen! Dann wird eine furchtbare Zeit kommen, und erſt wenn dieſe überſtanden ſein wird, wird es beſſer werden; viele aber werden bei dieſer gründlichen Umgeſtaltung der Dinge zu Grunde gehen, Unſchuldige mit den Schuldigen; denn die Raſenden werden nicht immer fragen: biſt du ſchuldig, biſt du un-

ſchuldig? O vermöchte doch eines Menſchen Stimme, die gekrönten Thoren von ihrem Verderben zurückzurufen! — Sehet hier ein handgreifliches Gleichniß der Natur, wie ſie für den, der ſie nur ſehen will, überall zu ſehen iſt. Sehet dieſe zerklüftete Felſenkuppe mit Dornengeſtrüpp und Kräutern dicht bedeckt. Vor Jahrhunderten war dieſe Kuppe wahrſcheinlich noch doppelt ſo hoch. Seitdem iſt das Geſtein immer tiefer zerklüftet und zerbröckelt worden, und die zur fruchtbaren Erde zerfallenen Theile der Steinmaſſe ſind von Regenwaſſern herab in die Ebene geſchwemmt worden. Wer hat die Zerklüftung und Zerbröckelung der Steinmaſſen hauptſächlich bewirkt? Es ſind die Millionen feinen Saugwürzelchen des Dorngeſtrüppes und der anderen Pflanzen, die, Nahrung ſuchend, in jeden noch ſo feinen, beginnenden Spalt der Steine eindrangen, und, an der aufgeſogenen Nahrung erſtarkend, ſich ausdehnten und wuchſen, und ſo als kleine Keile die Spalte der Steine immer mehr erweiterten, bis ſie im Kleinen zerfielen und, da dies millionenweiſe geſchah, die Steinmaſſen allmählig überwältigten, bis endlich in fernen Zeiten, von dieſen kleinen, ſchwachen Kräften überwältigt, die Kuppe nicht mehr ſein wird. Ebenſo frißt das in dem Volke wuchernde Mißbehagen an dem ſtolzen Bau ſeines Kerkers, bis er zuſammenfallen wird. Dabei iſt nur der Unterſchied, daß das Volk der Menſchen Bewußtſein und Willen hat, was dem Völklein jener Millionen Würzelchen abgeht, wodurch es im Stande iſt — ſein Werk in vereinter Kraft gewaltſam zu beſchleunigen.“ —

Wir waren ſchon längſt an einer quer vorüberführenden Landſtraße umgekehrt, und waren bereits wieder in der Nähe des Dorfes, und gingen nach meinen letzten Worten einige Minuten ſchweigend neben einander her. Da begann Lucas: „wir ſind nun bald zu Haus, und die Sonne iſt auch bereits hinunter, oder vielmehr hinüber, wo auch Menſchen wohnen, die ein Anrecht auf ihr Licht und ihre Wärme haben. Gehen wir heim, und ſetzen morgen Abend unſere Betrachtungen über die Schöpfung fort, ich werde den Herrn Paſtor dazu einladen. Ihr Gleichniß hat mir ſehr gefallen; es iſt ſehr wahr. Ueberhaupt iſt es einer von den vielen Reichthümern der Natur, der

Digitized by Google

Reichthum an Gleichniſſen, und dadurch die Aufforderung zum Nachdenken, die wir aus ihr herleiten können. Wir finden ja auch, daß Chriſtus gern und oft ſeine herrlichen Gleichniſſe aus der Natur nahm, die ihm kein Jammerthal war, wie uns unſere ſchöne Erde ſo oft von finſtern Pfaffen verläſtert wird.

V.

„Es iſt unmöglich,“ begann ich, „den Plan des Naturhaushaltes in allen ſeinen Gliederungen und Berechnungen zu verſtehen und klar zu überſchauen, aber von einzelnen Theilen aus kann man einen weiter ſchließenden Blick auf das Ganze thun und daraus die begründete Folgerung ableiten, daß jede Art der Weſen zum allgemeinen Beſten des Ganzen eine beſtimmte Aufgabe zu löſen hat, daß man keine Art oder wohl gar eine ganze Familie von Thieren oder Pflanzen aus der Kette herausgenommen denken darf, ohne ſofort eine größere oder geringere Störung in den Gang des ganzen Planes zu bringen. Es iſt gewiß ein hoher Genuß für den denkenden Menſchen, dem die Erde mit ihren Geſchöpfen kein Jammerthal, kein Kerker iſt, aus dem er ſich möglichſt bald geiſtig und körperlich zu erlöſen ſuchen muß — dieſem innigen, für einen gemeinſchaftlichen Zweck thätigen Beziehungen unter den erſchaffenen Weſen nachzuſpüren. Ich will Ihnen daher, meine Freunde, Einiges über zwei Weſengattungen und ihr gegenſeitiges Verhältniß zu einander mittheilen, welche auch in anderer Beziehung den Menſchen ſehr nahe ſtehen, ich meine die Pflanzen und Inſekten. Unſere Freunde Lucas und Werner werden einverſtanden ſein, daß ich den Gegenſtand unſerer geſtrigen Unterredung ein andermal fortſetzen und vorher den zwei willkommenen Hinzukömmlingen zu unſeren Spaziergängen (der Pfarrer und ſeine Frau) den weſentlichen Inhalt von geſtern mittheile, damit ſie die Fortſetzung beſſer verſtehen können.“

Jetzt alſo nehme ich von den Nelken und Ohrwürmern der Frau Paſtorin Gelegenheit, Ihnen Einiges über das Verhältniß zwiſchen der Inſektenwelt und dem Gewächsreiche im Naturhaushalte zu erzählen. Ich könnte der folgenden Schilderung auch den Titel geben, der Beruf der Inſekten im Naturhaushalte.

Digitized by Google

Die nahe Beziehung der Inſekten zu den Pflanzen geht ſchon einigermaßen aus der innigen Vergeſellſchaftung hervor, in der wir in der Regel beide finden, und auch darin möchte ein poetiſches Gemüth eine Aehnlichkeit finden, daß von allen Thieren, mit Ausnahme einiger Vögel, die Inſekten allein die Farbenpracht der Blumen erreichen, und oft noch überbieten, ja viele Inſekten Blumen und Blätter oder andere Pflanzentheile gewiſſermaßen nachahmen. Man kann ſogar noch hinzufügen, daß viele Inſekten an Geſtalt, Färbung und Zeichnung gewiſſermaßen die Livrée ihrer Futterpflanzen tragen. Jedoch derartige Vergleiche überlaſſe ich den Dichtern. Meine Aufgabe iſt es, Sie mit der Geſchichte und Geſetzgebung der Natur bekannt zu machen, um Ihnen dadurch den Beweis zu führen, daß es Beruf und Pflicht des Menſchen ſei, vor allem mit Bewußtſein und ächter Religioſität, wie ſie aus einer rechten Naturkenntniß hervorgeht, ein Menſch, ein ganzer Menſch zu ſein.— Eine beſtimmtere Beziehung nun zwiſchen Inſekten und Pflanzen ſpricht ſich dadurch aus, daß man bis jetzt ungefähr ebenſo viele Inſektenarten, als Pflanzenarten kennt, nämlich von jeder etwa 80,000; und wenn die in fernen Zonen neue Pflanzenarten entdeckenden Botaniker auch immer Inſektenkundige (Entomologen) wären, oder ſie immer die Zeit hätten, nach Inſekten zu ſuchen, ſo würden ſie in den meiſten Fällen mit jeder neu entdeckten Pflanze auch ein oder einige Inſekten finden, welche mit ihrer Nahrung und ihrem Aufenthalte mehr oder weniger ſtreng an die eben entdeckte Pflanze gewieſen ſind. Ueberall finden wir da, wo eine reiche Vegetation ſproßt, auch eine um ſo größere Manchfaltigkeit und Menge von Inſekten, gleichen Schritt mit ihr haltend, in Zierlichkeit, Pracht und Manchfaltigkeit der Formen, Farben und Zeichnungen. Ueber der üppigen Tropenvegetation ſchwärmen Myriaden von Schmetterlingen, Fliegen, Wespen, Käfern und Wanzen, welche an Größe und Farbenglanz die unſerigen weit hinter ſich zurücklaſſen; — in den Polarländern bewegen ſich auf der ärmlichen Pflanzenwelt ebenſo ärmliche, meiſt unſcheinbare, düſter gefärbte Ueberbleibſel der anderwärts ſo reichen Inſektenwelt.

Wenn aber ſchon die Menge derjenigen Inſekten groß iſt,

Digitized by Google

welche überall vom Frühjahre bis in den Herbſt vor unſern Augen herumtummeln, ſo iſt die Menge derjenigen nicht minder groß, welche vor unſeren Blicken verborgen ihr Weſen treiben.

Da iſt kein Quadratfuß Wieſen- oder Feld- oder Waldboden in welchem nicht Inſekten zu finden wären; in den Wurzeln wie in jedem andern Theile der Pflanzen, ja ſogar in der papierdünnen Fläche der Blätter zwiſchen den beiden Oberhäuten wühlen Inſekten; in faulenden Pilzen leben Legionen kleiner Käfer- und Fliegenlarven; im Stamme todter wie anſcheinend geſunder Bäume, im Schlamm übelriechender Pfützen der Bäche und Quellen, im ſtinkenden Aaſe wie in der würzigen Pflaume — überall treffen wir dieſe kleinen Eindringlinge an. Ja im Magen, den Hirnhöhlen, den Eingeweiden, unter der Haut höherer Thiere leben Inſekten, und daß das weisheitbrütende Haupt des Herrn der Schöpfung den zahlreichen Nachkommen eines nur mit Abſcheu genannten Inſektes als Tummelplatz dienen muß, wer kann es leugnen? Inſekten folgen uns in unſere Kleiderſchränke, auf unſere Getreideſpeicher, ſie zernagen uns unſer Hausgeräth und die Balken unſerer Wohnungen, den Naturforſchern zerſtören ſie ihre Sammlungen, den Tod ihrer Brüder und Schweſtern rächend; und wenn der Gelehrte ſeine alten Folianten eine Zeit ruhen läßt, ſo wühlen einſtweilen Inſekten heißhungrig in der beſtäubten Gelehrſamkeit herum; ja Humboldt erzählt, daß die furchtbaren Termiten, ameiſenähnliche Inſekten, in manchen Städten Südamerikas durch Vernichtung alter in Archiven aufbewahrter Papiere dereinſtigen Geſchichtsforſchern im voraus die Mühe des Nachleſens erſpart haben.

Schon dieſe wenigen, freilich faſt nur allgemein Bekanntes enthaltenden, Andeutungen geben Ihnen einen vorläufigen Begriff von dem großen Einfluſſe der Inſektenwelt auf die manchfachſten Verhältniſſe des Natur- und Menſchenlebens. Indem wir uns nun einer mehr ins Einzelne gehenden Betrachtung hingeben, haben wir vorher zwei Eigenſchaften der Inſekten kurz zu beſprechen, durch welche eben es ihnen möglich wird, einen ſo großen Einfluß zu gewinnen. Es ſind dies ihre große Vermehrungsfähigkeit und ihre Gefräßigkeit.

Wenn auch viele Thiere aus den niederen Klaſſen, nament-

lich viele Ringelwürmer und Muſchelthiere, und von den höheren Thieren die meiſten Fiſche, eine noch weit größere Vermehrungsfähigkeit haben als die Inſekten, ſo iſt doch deren Fortpflanzungsvermögen ſehr groß zu nennen. Einige bekannte Beiſpiele werden dies darthun.

Die Nachkommen eines einzigen Blattlaus-Weibchens vermögen in wenigen Wochen einen ganzen Roſenſtock zu bevölkern. Dabei iſt dieſer bekannten und läſtigen Inſekte, wie allen ſeinen zahlreichen Gattungs-Verwandten, die ſonderbare Fortpflanzungskraft eigen, daß eine Begattung mehrere Generationen fruchtbar macht. Im Frühjahre gebären die Weibchen mehrere Wochen hintereinander verhältnißmäßig ſehr große lebendige Junge, und zwar blos Weibchen. Dieſe ſind nach einigen Tagen und ohne daß es einer Befruchtung bedarf, wozu auch gar keine Männchen da ſein würden, ſchon fortpflanzungsfähig und bringen wieder blos Weibchen zur Welt; und ſo findet das mehrere mal, man ſagt bis 8 Generationen hintereinander, im Verlauf des Sommers ſtatt, bis zu letzt eine Generation Eier legt, aus denen Männchen und Weibchen auskriechen, deren Begattung nun wieder für das folgende Jahr eine ganze Generationenreihe fruchtbar macht. So geſchieht es oft, daß ganz unvermerkt und in kurzer Zeit ein am Fenſter gezogener Monatsroſenſtock über und über mit Blattläuſen bedeckt iſt.

Die Bienenkönigin, bekanntlich das einzige Weibchen im Bienenſtaate, legt in kurzer Zeit hintereinander gegen 40,000 Eier. Der Kiefernſpinner Bombyx Pini, deſſen Raupe oft ſchon Hunderte von Morgen Kiefernwaldes durch Entnadelung getödtet hat, legt zwar nur 150—200 Eier, aber wenige Exemplare, welche der Aufmerkſamkeit des Förſters entgingen, vermehren ſich in 2—3 Jahren ſo außerordentlich, daß man in ſolchen unglücklichen Waldungen in den Mittagsſtunden, wo die Raupen am gierigſten freſſen, in dem herabfallenden Kothe derſelben das Rieſeln eines Regens zu hören glaubt. Das Weibchen der vorhin erwähnten Termite ſchwillt wenn es trächtig iſt, zu dem fünfzigfachen ſeines gewöhnlichen Umfangs an und legt alsdann an 80,000 Eier. Kein Wunder alſo, wenn dieſe Alles zernagenden Inſekten von dem Südamerikaner mehr gefürchtet

werden als Klapperſchlangen. Die große Vermehrung der Fliegen und Mücken iſt bekannt genug.

Weit erſtaunungswürdiger iſt aber die Gefräßigkeit der meiſten Inſekten, ja faſt aller, wenigſtens in ihrem Larvenzuſtande. *) Einige Hundert Kiefernraupen freſſen in wenig Tagen die ſtärkſte Kiefer kahl und jede einzelne frißt mit einer ſolchen Behendigkeit, daß in Zeit von kaum 2 Minuten eine Kiefernnadel verzehrt iſt, und es ausſieht, als würde dieſe langſam in den kauenden Mund des Vielfraßes hineingeſchoben. Wie ſchnell die Kohlraupen mit einem Krautbeete fertig werden, iſt Ihnen hinlänglich bekannt. Die geſellig lebende Grasraupe weidet, in geſchloſſenen Heerhaufen vordringend, ganze Wieſenflächen ab, ſo daß dieſe wie abgemäht ausſehen. Faſt noch augenfälliger iſt die Gefräßigkeit bei einigen von thieriſchen Stoffen lebenden Inſekten. Die Nachkommen weniger Aasfliegen verzehren in den heißen Sommermonaten ein gefallenes Pferd oder anderes Aas in kurzer Zeit; und wer hätte nicht das ſcheußliche Gewimmel der rattenſchwänzigen Larven im eckelhaften Brei offener Abtrittsgruben geſehen. Aus dieſen Larven, welche hier in dieſem ſtinkenden Gaſtmahle ſchwelgen, und die man oft in den Spinngeweben unreinlicher Abtritte zu rattenſchwänzigen, ſteifen Puppen verwandelt hängen ſieht, werden anſehnliche Fliegen aus der Gattung der Schlammfliegen.

So wenig wie dieſer ungeheure Appetit (wie wir bald ſehen werden) eine zweckloſe Sonderbarkeit iſt, ebenſowenig iſt er eine unvermittelte Abweichung von den gewöhnlichen Grenzen thieriſcher Eßluſt. Um dieſe außerordentliche Gefräßigkeit zu begründen gab der Schöpfer dieſen Thieren eine ſehr ſchwache Verdauungskraft und die mit der Verwandlung verbundenen Erſcheinungen eines ſchnellen Wachsthumes, des öftern Hautwechſels und eine Faſtenzeit im Puppenzuſtande. Sie werden mir vielleicht einwenden, ob es nicht vernünftiger ſei umgekehrt anzunehmen, daß die letztgenannten Erſcheinungen die bedingenden

---

*) Alle Inſekten ſind, wenn ſie aus dem Ei kriechen zunächſt Larven, wenn dieſe auch nicht immer ſo bedeutend von dem ausgebildeten Inſekt abweichen, wie es bei den Raupen der Schmetterlinge der Fall iſt.

Digitized by Google

Urſachen der Gefräßigkeit ſeien? Im Folgenden finden wir vielleicht Antwort hierauf.

Die aufgenommene Pflanzennahrung wird durch die ſehr ſchwachen Verdauungsorgane — namentlich der Inſektenlarven, die faſt ſtets mehr freſſen als ihre vollkommenen Inſekten, — nur ſehr unvollſtändig verdaut und dadurch nur eines Theils ihrer nährenden Subſtanz beraubt; das Uebrige geht oft völlig unverändert durch den After fort. Gleichwohl bedarf die Larve zu Bereitung der Häute, die ſie während ihres Zuſtandes und bei dem Uebertritte in den Puppenzuſtand abwerfen ſoll, viele Säfte; und um dieſe durch den Verdauungsproceß zu bilden, muß ſie die unvollſtändige Verarbeitung der aufgenommenen Nahrung durch deſto größere Maßen von Nahrung ausgleichen und das um ſo mehr, als bei den meiſten Inſekten im Puppenzuſtande Faſtenzeit iſt, und gleichwohl die Puppe mit einem reichen Vorrathe der edelſten Säfte ausgeſtattet ſein muß, weil aus dieſen ſich die Organe des vollkommenen Inſektes entwickeln ſollen, welches alsdann aus der Puppenhülle auskriecht. Wollen Sie nun hier ſagen, die Organiſation der Verdauungswerkzeuge und die Verwandlungserſcheinungen der Inſekten bedingen deren große Gefräßigkeit, ſo wird das vollkommen richtig geurtheilt ſein. Nicht weniger richtig wird es aber ſein, zu ſagen: die Inſekten mußten, um *ihrer Aufgabe in dem Naturhaushalt nachkommen zu können*, eine große Gefräßigkeit haben und um dieſe zu begründen, ſo erhielten ſie jene Organiſation und die Verwandlung.

Ich verweilte jetzt deßhalb einige Augenblicke bei dieſem Folgerungszwieſpalt, um recht nachdrücklich auf den Zuſammenhang der Inſektenwelt mit dem ganzen Naturhaushalte und zunächſt mit der Pflanzenwelt hinzuweiſen.

Aufgabe und Beſtimmung der Inſekten im Naturhaushalte nun iſt unzweifelhaft, einmal auf Reinlichkeit, einmal das Pflanzenreich in Schranken zu halten: zwei Aufträge, für welche es tüchtiger und rühriger Kräfte zu bedürfen ſcheint. Und doch ſind es zu den kleinſten und ſchwächſten gehörende Weſen, welchen dieſe Aufträge nach der Beſtimmung des Höchſten geworden ſind.

Kein Thier, groß oder klein, ſtirbt, ohne ſo fort wenigſtens

während der warmen Jahreszeit von zahlreichen Inſekten in ihren gierigen Mägen beſtattet zu werden. Unter den höhern Thieren gibt es nur ſehr wenige Aasfreſſer, und ohne die Inſekten würden die täglich und ſtündlich fallenden Thierleichname nur langſam verweſen. Man lege im Juli einen kleinen todten Vogel oder eine Maus auf ein Gartenbeet, und man kann eine Wette darauf eingehen, daß ſie in längſtens zwei Tagen von einem Todtengräber, einem Käfer etwa von der Größe des Brachkäfers vergraben ſein werden um ſeine Eier hineinzulegen. Es iſt dies ganz wörtlich zu verſtehen. Die Käfer unterwühlen die Stelle, auf welcher das Aas liegt, bis ſie zuſammen und daſſelbe in die kleine Grube ſtürzt. Dann wird es von den Todtengräbern mit Erde bedeckt und vollends begraben. Die in den aufgeſchnellten Bügeln der Maulwurfsfallen hängenden Maulwürfe wird man, wenn die Jahreszeit noch warm und etwa eine Woche verſtrichen iſt, nie anders als von der Larve der Aaskäfer oder von ſolchen ſelbſt bevölkert finden. Ein jedenfalls außerordentlich feines Spürvermögen verräth den aasfreſſenden Inſekten jeden auch noch ſo verſteckten in ſtinkende Fäulniß übergegangenen Thierleichnam.

Wenn aber dieſes Verdienſt der Inſekten um die Reinhaltung der Luft nicht gering geachtet werden ſoll, ſo iſt doch jedenfalls ihr Verdienſt viel bedeutender, das ſie ſich dadurch erwerben, daß ſie das Pflanzenreich in Schranken und dadurch das Gleichgewicht zwiſchen Thier- und Pflanzenleben aufrecht erhalten.

Welch unermeßliche Summe von Pflanzenſamen fallen alljährlich reif und keimfähig in den lebenſpendenden Schooß der Mutter Erde — und doch ſehen wir der Pflanzen nicht mehr werden. Man verſuche, die Samenkörnchen eines Mohnkopfes und vieler ähnlicher Samenkapſeln anderer Pflanzen zu zählen, man ſchätze die vom Winde weit hingetragenen Samen des Löwenzahnes, der Weiden, Pappeln, Birken, Erlen, Fichten, Tannen, Kiefern — und wundere ſich dann nicht, daß dieſe Pflanzen nicht ſchon längſt außerordentlich überhandgenommen haben! Es bedarf ja ſo wenig, um alle dieſe Samen zur Entwicklung zu treiben! Allerdings iſt nicht zu überſehen, daß viele,

Digitized by Google

wie das Evangelium ſagt, auf ſteinigen Boden fallen, Millionen von körnerfreſſenden Vögeln verzehrt, andere als Keimpflänzchen verdämmt und unterdrückt werden. Aber alle dieſe Urſachen zur Beſeitigung zahlloſer Pflanzenſamen und junger Pflänzchen leiſten zuſammen wahrſcheinlich noch lange nicht das, was die Inſekten leiſten. Freilich ebenſo mächtig iſt dieſer Einfluß in ſchadenbringender Weiſe; denn keine anderen Thiere ſind ſo oft und in ſolcher Ausdehnung im Stande, große Flächen faſt ihrer ganzen Vegetation zu berauben.

Es gibt wenig Pflanzenarten, von denen man nicht wüßte daß wenigſtens eine Inſektenart, oft zehn und mehr, mit ihrer Nahrung und ihrem Aufenthalte an ſie gewieſen ſind, ſo daß man ſie das Ungeziefer derſelben nennen könnte. Dieſes Gebundenſein der Inſekten an ihre Futterpflanzen geht ſo weit, daß nicht ſelten gegen ſeinen Willen der Menſch bei Einführung neuer Kulturpflanzen die daran lebenden Inſekten mit einſchleppt. Die Inſekten hängen an den Ferſen ihrer Mutterpflanzen wie ihr Schatten. Auf der Eiche, und zwar ganz ſtreng an ſie allein gewieſen, leben gegen 30 Gallwespenarten, deren einer wir die aleppiſchen Galläpfel einer anderen die Finappern verdanken. Ein kleiner Rüßelkäfer, der Aepfelrüßelkäfer, lebt als Larve nur in und von den Blüthentheilen des Aepfelbaumes, und ſchmälert dadurch ſehr oft unſere Aepfelernte um ein Bedeutendes. Drei andere kleine Rüßelkäfer aus der Gattung der Samenkäfer, finden allein in den Hülſen unſerer Hülſenfrüchte, beſonders der Erbſe, Nahrung und Wohnort, und ſchaden dadurch ſo empfindlich, daß man, namentlich in Südeuropa und Nordamerika an mehreren Orten deßhalb den Erbſenbau beinahe hat aufgeben müſſen. Daß die blos auf Kiefern lebende Raupe des Kiefernſpinners ſchon ganze Kiefernwaldungen vernichtet hat, iſt bereits erwähnt worden. Ueberhaupt leiden die mächtigen Waldungen namentlich die Nadelhölzer am meiſten und bemerkbarſten durch dieſe kleinen und anſcheinend ſchwachen Thierchen. Dem Borkenkäfer ſind ſchon ganze Fichtenwaldungen als Opfer gefallen. Der den Landwirthen nur zu bekannte Glanzkäfer, lebt zwar von den Blüthentheilen ſehr vieler und ſehr verſchiedener Pflanzen, allein vorzugsweiſe ſucht er die Kreuzblüthler,

Digitized by Google

heim (eine natürliche Pflanzenfamilie, zu welcher außer Reps, Rübſen, Kohl, Senf, Hedrich, z. B. auch Lack und Levkoi gehören), und hat dadurch die Oelſaaten ſchon oft hart mitgenommen.

Wenn in dieſen angeführten Fällen der mächtige Einfluß der Inſekten auf die Pflanzenwelt ſehr bemerkbar hervortritt und zwar zum Nachtheil land- und forſtwirthſchaftlicher Intereſſen, ſo iſt er in hundert anderen Fällen, wo wir ihn nicht wahrnehmen, nicht weniger mächtig und zugleich von weniger nachtheiligen Folgen, ja eben von der vorhin gerühmten Ordnung und Gleichmaß erhaltenden Wirkung.

Um mit bekannteren Erſcheinungen zu beginnen, ſo erinnere ich Sie an die zahlreichen Käferarten, welche wir während der ganzen Vegetationszeit auf den Pflanzen theils gar nicht überſehen können, theils bei geringem Nachſuchen leicht antreffen. Viele, ja die allermeiſten ſehen wir nur im vollkommenen Zuſtande, während ihren Larven- und Puppenzuſtand der Forſcher oft nur mühſam auffindet, oder von vielen trotz aller Mühe noch nicht aufzufinden im Stande geweſen iſt. Ein ſehr großer Theil dieſer in Verborgenheit lebenden kleinen Käferlarven haust in dem wohl verwahrten Innern der Samenkapſeln und anderen Fruchtformen der Gewächſe, um dort die jungen Samen zu freſſen. Dabei ſieht man es dieſen Früchten in den meiſten Fällen gar nicht an, daß ſie in ihrem Innern einen nagenden Wurm beherbergen, weil der Eier legende Käfer die Eier mit einer winzig kleinen Verletzung in den noch jungen Fruchtknoten einbrachte, welche bald verwuchs und der Fruchtknoten ſich zu einer anſcheinend ganz geſunden Frucht ausbildete. Es gibt Pflanzen, von denen es ſchwer hält, von ihren Inſektenſchmarotzern frei gebliebene Exemplare zu finden. Als Beiſpiel diene die bekannte Heilpflanze, das Wohlverleih, in deren verblühenden Blüthenköpfen man unter 10 Fällen gewiß 9 Mal die Larve einer Fliege antrifft, welche aber nirgends anders, als nur hier lebt. Ganze große Inſektenfamilien ſind in ihren zahlreichen Gliedern zu dieſen ſyſtematiſchen Pflanzenbändigern zu rechnen. Die zahlreiche Familie der Rüßelkäfer enthält faſt ohne Ausnahme Pflanzenfreſſer und dabei meiſt ziemlich ſtreng an gewiſſe Pflanzen gewieſene. Außer dem bereits bekannten Aepfelrüßelkäfer nenne

Digitized by Google

ich hier noch den ſchwarzen Kornwurm; drei andere Rüßelkäferarten, welche arge Feinde des Weinſtocks ſind, und die beiden gefürchteten Zerſtörer der Nadelholzkulturen, den Fichten- und den Kiefernrüßelkäfer. Sehr viele Rüßelkäferarten, meiſt von ſehr geringer Größe, verzehren jährlich nicht zu ſchätzende Mengen von Pflanzenſamen, und üben dadurch einen gewiß ſehr bedeutenden, hemmenden Einfluß auf die Vermehrung der Pflanzen aus. Eine andere Käferfamilie, die der Blattkäfer, iſt faſt lediglich auf die Blätter der Gemüſe, namentlich der Bäume und Sträucher, angewieſen. Zu ihnen gehören die zahlreichen Arten der Erdflöhe, von denen die meiſten die jungen Keimpflänzchen freſſen und dadurch jährlich viele Millionen junger Pflänzchen tödten, und ſo an der vollkommenen Entwickelung hindern. Dabei ſind dieſe kleinen ungekannten Wohlthäter, Wohlthäter durch Erhaltung der Pflanzenwelt in gewiſſen Schranken der Ausdehnung (wenn auch einige Arten durch Verzehren nützlicher Pflanzen ſchädlich werden), meiſt wegen ihrer Kleinheit und Verborgenheit für den nicht emſig nach ihnen Suchenden ſo gut wie gar nicht vorhanden, und ihre Wirkſamkeit gelangt nur tieferer Beobachtung zur Kunde.

Sie hörten, daß die Inſekten im Allgemeinen nicht nur außerordentlich gefräßig ſind, ſondern auch ſich ſehr ſtark vermehren. Wir erfuhren oben, daß 2—3 Jahre ausreichen, um aus wenigen überſehenen Exemplaren unüberſehbare Mengen des Kiefernſpinners heranzuziehen, die dann ſchon oft im Stande geweſen ſind, in wenigen Monaten ausgedehnte Kiefernwaldungen zu tödten. Es berechtigt dies zu um ſo größerer Beſorgniß für das Fortbeſtehen der Kiefer, da ſie dieſes gefräßige Inſekt ganz allein ernähren muß, welche hartnäckig jede andere Nahrung verſchmäht. Hat ſich der Kiefernſpinner einmal ſo vermehrt, daß man in einem Kiefernwalde keinen Schritt thun kann, ohne auf eine der von Baum zu Baum wandernden Raupe zu treten, ſo muß der mit dem nun nahe bevorſtehenden Einſchreiten der Natur nicht Bekannte unwillkührlich an eine drohende Vernichtung aller Kiefernwälder denken. Dieſes Einſchreiten bleibt aber nie aus, und man hat bemerkt, daß auf die oben geſchilderte höchſte Ausbreitung des Inſektes ſtets eine ſo plötz-

Digitized by Google

liche Abnahme deſſelben folgte, daß es an Zauberei erinnert. Wo man jetzt von dem Fallen des Kothes der in den Wipfeln freſſenden Raupen das Rieſeln eines Regens zu hören glaubte — da hat man im folgenden Frühjahre Mühe gehabt, eine einzige Raupe aufzufinden. Wo ſind ſie mit einem Mal hingekommen? Haben ſie ſich im vorigen Jahre alle mit einander krank gefreſſen, und ſind alle an Unverdaulichkeit geſtorben? Oder verſagte die Natur, der armen Kiefern ſich erbarmend, dem ſiegreichen Vernichter derſelben die Fortpflanzungsfähigkeit, um ihrer ledig zu werden? Ein ſo unvermitteltes, gewaltſames Eingreifen in ihre eigenen Haushaltsgeſetze, welche die des folgerichtigen Zuſammenhanges zwiſchen Urſache und Wirkung ſind, darf man der Natur nicht zutrauen. Sie rief einfach ihre Hilfstruppen herbei, oder vielmehr dieſelben kamen, eingedenk ihrer Beſtimmung, von ſelbſt. Dieſe Hülfstruppen ſind kleine, weſpenartige Inſekten, die Schlupfweſpen, Ichneumonen.

Wenn die pflanzenfreſſenden Inſekten ein Gegengewicht gegen zu ſtarke Vermehrung der Pflanzen ſind, ſo bedurfte es für dieſes Gegengewicht ſelbſt wieder eines Gegengewichtes, wenn es nicht durch ſein mächtiges Eigengewicht in anderer Richtung das Gleichgewicht im Naturhaushalte ſtören ſollte. Die Schlupfweſpen und mehrere Fliegenarten ſind dieſes Gegenwicht. Wie die Inſekten durch ihr Angewieſenſein auf beſtimmte Pflanzenarten einen großen Einfluß auf den Vermehrungsgrad dieſer ausüben, ſo ſind die Schlupfweſpen zum Theil ebenſo ſtreng auf gewiſſe Inſektenarten mit ihrer Nahrung angewieſen, und üben dadurch einen Einfluß auf deren Vermehrung aus. Das Wechſelverhältniß zwiſchen den pflanzenfreſſenden Inſekten und den Schlupfweſpen iſt eines der glänzendſten Beiſpiele für die wunderbar zweckmäßig vermittelte Ordnung und Harmonie im Naturhaushalte.

Man hat unter andern bereits von mehr als hundert Arten Schlupfweſpen ſich überzeugt, daß ſie ſtreng blos an einzelne, den Forſtbäumen ſchädliche Inſektenarten gewieſen ſind, und ſo können ſie von uns als ein wichtiges Gegengewicht gegen die allzu große Vermehrung jener Baumfreſſer angeſehen werden. Der mehrmals erwähnte Kiefernſpinner wird von 19 Schlupf-

Digitized by Google

weſpenarten verfolgt, und zwar ſcheinen 13 davon nur auf dieſes ſchädliche Inſekt allein angewieſen zu ſein, denn es iſt bisher nur aus ihm erzogen worden. Zu vorläufiger Kenntnißnahme von dem merkwürdigen Haushalte dieſer wunderbaren Beſchützer der Pflanzenwelt gegen ihre eigenen Claſſenverwandten mögen Ihnen folgende Mittheilungen dienen.

Der eine jener 19 Feinde des Kiefernſpinners, und, wie es ſcheint, der mächtigſte, ein kleines, ſchlankes Thierchen von der Größe einer Mücke, legt ſeine winzig kleinen etwa 80 Eier auf die Haut der Raupen. Die aus denſelben auskriechenden Lärvchen dringen in den Leib der Raupe ein. Hier verzehren die madenähnlichen Larven die Säfte der Raupe, ohne deren edleren Theile zu verletzen, ſo daß dieſelbe, 80 bis 100 ſolcher Würmer enthaltend, anſcheinend ganz geſund iſt und nur deſto gieriger frißt. Wenn die Verpuppung der Larven bevorſteht, ſo bohren ſie ſich aus der Raupe heraus, wodurch dieſe unfehlbar getödtet wird, und ſpinnen ſich in kleinen, ſchneeweißen Cocons auf den Leichnam ihrer bisherigen Ernährerin ein.

Eine ähnliche verwandte Art lebt ganz in gleicher Weiſe in den Kohlraupen und ſpinnt ſich auf deren Leichnamen gelbe Cocons, die Ihnen gewiß ſchon aufgefallen ſein werden. Ein zweiter alleiniger Bewohner des Kiefernſpinners iſt etwa ſo groß wie eine Weſpe, nur viel ſchlanker und ganz rothgelb gefärbt; deſſen Weibchen legt ſtets nur ein Ei in je eine Raupe; die auskommende Larve frißt von deren Säften, wird von der ſich in die Puppe verwandelnden Raupe in dieſen Zuſtand mit hinüber genommen, ſo daß die Schlupfweſpe aus der Puppe des Kiefernſpinners auskriecht, die dadurch natürlich ebenfalls abſtirbt. Eine dritte Art, nur einem Floh an Größe gleichend, entwickelt ſich zu 600—700 aus Einer Spinnengruppe. Sogar das hirſekorngroße Ei des Kiefernſpinners muß ſolche Schmarotzer ernähren, und zwar drei Arten, deren eine zu 10—12 in einem einzigen Ei ſich entwickelt, nachdem von dem winzigen Weibchen ebenſo viele unausſprechlich kleine Eierchen in ein Ei des Kiefernſpinners gelegt worden waren. Ich habe wohl nicht erſt nöthig, Sie bei dieſem Falle auf die Winzigkeit aller Verhältniſſe aufmerkſam zu machen. Zwölf kleine Thiere leben etwa

Digitized by Google

14 Tage lang in einem hirſekorngroßen Ei eines Schmetterlings, und deſſen Inhalt reicht ſo lange für ſie alle aus, um ſie ſatt zu machen. — Keiner dieſer 19 Feinde des Kiefernſpinners lebt und entwickelt ſich aber in den vollkommenen Schmetterlingen; und dies iſt ein allgemeines Naturgeſetz. Aber hierin liegt ein weiterer Beweis für die überall in dem Naturhaushalte wirkende Fürſorge, denn dadurch iſt das gänzliche Ueberwältigen Pflanzen freſſender Inſekten durch dieſe ihre furchtbaren Feinde verhütet, indem die Natur die als Eier, Raupen oder Puppen von dieſen überſehenen und ſo verſchont gebliebenen Exemplare zur Erhaltung ihrer Art beſtimmte, und daher das vollkommene Inſekt heilig und unverletzlich für die Schlupfweſpen machte.

Für die dem Gedeihen vieler Pflanzenarten ſehr läſtigen Pflanzen- oder gewöhnlich ſogenannten Blattläuſe ſind es nicht Schlupfweſpen, ſondern die Larven der bekannten, ſehr weit verbreiteten Maienkäfer und der Schwabfliegen, welche ſie im Zaume halten, oder ſchnell wieder zu der unſchädlichen Menge zurückführen. Dies iſt z. B. im Jahre 1846 an der Pflaumenblattlaus bemerkt worden, welche in der Umgegend von Dresden im Mai zu unermeßlichen Mengen die Pflaumenblätter bedeckte und verunſtaltete, aber von den genannten Inſektenlarven bald vertilgt wurden. Und ſo iſt denn hierdurch wiederum das Gleichgewicht zwiſchen pflanzenfreſſenden Inſekten und ihren Schlupfweſpen ermittelt.

Vielleicht iſt dieſe Darſtellung einigermaßen das, was ſie Ihnen darthun ſoll, darzuthun im Stande geweſen: das Verhältniß der Inſekten zur Pflanzenwelt, und die wunderbaren Mittel, deren ſich die überall weiſe Natur bedient, um dieſes Verhältniß zu erhalten, zu erhalten zum ungeſtörten Fortbeſtehen des geregelten Naturhaushaltes.

Sie werden mir beiſtimmen, wenn ich mit der Bemerkung ſchließe, daß die Inſekten ein wichtiges Glied der Kette der lebenden Weſen ſind, und daß es wahrſcheiniich eine viel geringere Störung hervorrufen würde, wenn irgend eine andere Thierklaſſe auf einmal wegfiele, als wenn plötzlich die Inſekten, dieſe maßloſen Geſchöpfe, von der Erde verſchwänden oder nur auf einige Jahre ihre Thätigkeit einſtellten.

Digitized by Google

II. Bücherſchau.

1.

Kleine lateiniſche Schulgrammatik für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Von Felix Sebaſtian Feldbauſch, Hofrath und Profeſſor am Lyceum zu Heidelberg. J. Groos. 1848. (Preis 1 fl. 48 kr.)

Lateiniſches Uebungsbuch, von Demſelben. (Preis 54 kr.)

Nach der Vorrede hat die ſehr bald nach der zweiten Auflage nöthig gewordene dritte keine weſentlichen Veränderungen in Vergleich zu jener erhalten, außer daß es auf ſchönem milchweißem Papier und mit ſcharfen Typen gedruckt iſt, was ein Schulbuch im Voraus empfiehlt.

Dieſe Grammatik hat ſchon in der zweiten Auflage die Einrichtung und Beſtimmung erhalten daß ſie für alle Gymnaſialklaſſen ausreichen könne, was durch Erweiterung in der Darſtellung der Syntax ſo erreicht wurde, daß das für die Vorgerückteren Nöthige theils durch kleineren Druck bezeichnet, theils in einem zweiten Curſus gegeben wurde (das Weitere hierüber ſ. in der Vorrede S. VII. f.). Eine ſolche Bearbeitung iſt, wenn ſie den Anforderungen entſpricht, je ſchwieriger um ſo verdienſtlicher, einmal wegen der Koſtenerſparniß für den Schüler, dann weil es von weſentlichem Nutzen für denſelben iſt, wenn er mit einer und derſelben Grammatik recht vertraut wird, was nur durch längern Gebrauch derſelben erreicht wird, endlich weil der Anfänger, wenn der Lehrer das für einen zweiten und dritten Curſus Aufzuſparende übergeht, eben dadurch erkennt daß er ſeine Kenntniſſe noch mit manchen Ergänzungen zu bereichern habe, während er beim Gebrauche eines allein für ſeine Stufe bearbeiteten Buches mit der Abſolvirung deſſelben überhaupt fertig zu ſein glaubt und ſo einen für ſein Alter beſonders nachtheiligen Eigendünkel zu nähren veranlaßt wird. Auch iſt eine derartige Grammatik für Solche ſehr nützlich welche — wie es immer noch und nicht ſelten geſchieht — erſt mit dem 15. Jahre und ſpäter die Erlernung der latein. Sprache beginnen; dieſe können aus einem Buche den ganzen Vorrath des Leichteren und Schwierigeren zugleich und verhältnißmäßig in kurzer Zeit ſich aneignen.

Für Diejenigen welche die zweite Auflage dieſer Grammatik noch nicht

Digitized by Google

kennen folgt hier die Eintheilung: die Elementar- und Formenlehre nimmt 148 Seiten in 199 §§. ein, die Syntax im erſten oder vorbereitenden Curſus 62 §§. auf 25 Seiten und im zweiten vollſtändigen Curſus 443 §§. auf 158 Seiten; in zwei Anhängen bis S. 347 iſt das Nöthigſte über Münzrechnung, Kalender und Versmaße gegeben. S. 348 ff. iſt ein Verzeichniß aller Verba anomala mit Hinweiſung wo ihr Perf. und Supin. in der Grammatik zu finden — ein weſentlicher Vorzug. Ein ſorgfältiger Index ſchließt das Ganze S. 372. Zu der Grammatik gehört ein zweites Bändchen betitelt: Lateiniſches Uebungsbuch zur Einübung der Formenlehre und der erſten ſyntaktiſchen Regeln nebſt leichten zuſammenhängenden Leſeſtücken für Anfänger, 169 Seiten, und 30 Seiten Wörterverzeichniß zu den Leſeſtücken. Denn obgleich ſchon in der Grammatik für die Einübung der Paradigmen. und der ſyntaktiſchen Regeln jedesmal einige Ueberſetzungsbeiſpiele beigegeben ſind, ſo konnte dies doch um den ganzen Sprachſchatz zum bleibenden Eigenthum des Schülers zu machen nicht genügen, und der Verf. huldigte dem richtigen Grundſatze: longum iter per praecepta, breve et efficax per exempla.

Ohne Zweifel werden beide Theile von Lehrern welche ſie in ihren Schulen einführen eine ausführlichere Würdigung finden, welche nur nach mehrjährigem Schulgebrauche möglich iſt, dem Ref. genügt es auf dieſelben hiermit aufmerkſam zu machen, und einige Bemerkungen zu einzelnen §§. zu geben: daß v nie wie f laute ſondern immer wie w (S. 3) iſt eine Wahrheit die in unſern Schulen ſelten beachtet wird; zu billigen iſt, daß ſchon in der Elementarlehre (S. 4 ff.) eine kurze Ueberſicht über die Quantität der Silben gegeben wurde. Anmerkung zu §. 67, 4: von dem Masc. ceterus kommt zwar der Nomin. nicht vor, wohl aber andere Caſus z. B. cum cetero exercitu, Liv. 24, 7. 12. 23, 43. Zu §. 74, 2 ſtatt veterior wird vetustior geſagt, doch gebrauchte jenes Cato, ſ. Priscian 6, 16. p. 274., den Comparat. diversior haben Lucret. 3, 804. Gell. 6, 6. 20, 1. Ebdſ. 5, b: civilior findet ſich bei Ovid. Trist. IV, 4, 13, civilissimus bei Spartian. Hadr. 20. Eutrop. 8, 1. mirior kommt wenigſtens in alter Sprache vor, ſ. Varr. bei Non. 2, 515. infamissime hat Capitol. Pert. 13 extr. und rapidius als Adverb. Tacit. Hist. 4, 71. Zu §. 82. Anm. 2 und 3: primo und die übrigen Ordinalzahladverbien bezeichnen, an der wie vielten Stelle ſich Etwas befinde, Wer alſo quarto Prätor wurde, vor dem wurden ſchon 3 andere Prätoren (für daſſelbe Jahr) gewählt, Wer aber quartum, war ſelbſt ſchon dreimal zuvor (in frühern Jahren) Prätor geweſen. So dargeſtellt wäre es für den Schüler vollſtändiger und faßlicher. Zu §. 93: Kurze Zuſammenſtellung: quis fragt nach dem Namen, qui nach der Eigenſchaft, qualis nach der ganzen und näheren Beſchaffenheit, quantus nach der Größe u. ſ. w. Zu §. 96: die Definition von quisque u. ſ. w. wird wohl nicht ausreichen; quisque iſt Jeder dem Namen nach oder ſubſtantiviſch (auch quique wenn die Eigenſchaft hervorgehoben werden ſoll), quilibet jeder Beliebige inſofern er als Weſen ſeinem Namen nach betrachtet wird und ebenſo quivis ſeinem Prädikate nach. Zu §. 290:

Digitized by Google

doch iſt auch et quidem geſchützt, ſ. Cic. Off. I, 14, 43, auch atque is (Cäſ. b. g. 8, 7) und ac allein (Terent. Andr. II, 1, 37. 3, 8) konnte angeführt werden. Zu §. 318. war etwa in einer Anm. der Unterſchied von est utilitati (Wirkung), ad utilitatem (Zweck, Streben von außen), in utilitatem (Aehnlichkeit, Folge, Richtung ins Innere), cum utilitate (Verbindung, innerlich und äußerlich) bemerklich zu machen. §. 539 Anm. war alſo zu faſſen: das pron. poss. wird gebraucht, wenn der Genitiv (als nähere Beſtimmung) nachfolgt, z. B. tua domus, talis et tanti viri; das pron. person. aber, wenn der Genitiv voranſteht, z. B. eam gratiam unius tui (oder tuo unius) studio assecutus sum. Zu §. 347. Hier fehlt quidquid und ſein Unterſchied von quod; dieſes wenn der Umfang ein bekannter, jenes wenn unbekannt oder nicht genannt werden will. Vergl. quod temporis und quidquid temporis. Zu §. 391. a: Hier fehlt die Aufnahme und Erklärung von de die (vom frühen Tage an), welches auch §. 401 nicht berührt iſt. Zu §. 479. Anmerkung 1. war etwa ſo zu geben: der Conjunctiv ſteht bei quippe qui wenn es den Grund des mit ihm verbundenen Satzes enthält; der Indicat. aber, wenn nur angereiht wird, wo quippe qui ſ. v. a. quippe et hic iſt. Liv. 5, 37. Cic. p. Mil. 18, 47. Zu §. 497 c: Hier war erſtens zu ſagen, daß alter alterum das Dualverhältniß hervorhebt, alſo der concretere Ausdruck iſt, zweitens daß der Zuſammenhang entſcheidet ob alius alium einander bedeute oder: der Eine den, der Andere einen Andern (vgl. §. 659); z. B. alius alium quaerit kann Beides heißen. Zu §. 549 und 614 a: non dubito (zweifeln) hat Cicero nur mit quin verbunden; dubito (zweifeln) ohne Negation hat bei ſich num oder ne = ob (d. h. doch wohl nicht), an — ob nicht (d. h. doch wohl) oder den Infin. Cic. nat. D. 2, 4. Zu §. 507 Anmerkung 2 war der dem Deutſchen auffallende Gebrauch das Perfekt in Gleichniſſen, wo es wie der griech Aoriſt. eine gemachte Erfahrung ausdrückt und fälſchlich mit pflegen überſetzt wird, etwas mehr hervorzuheben; oft wird es durch ceu quondam oder olim eingeführt, ſ. Virg. Aen. 11, 809 ff. Hor. Carm. 4, 4 im Anf. Zu §. 507 Anmerkung 1: das Perf. Conjunct. bezeichnet das Momentane, das Präſ. Conj. das Dauernde (ähnlicher Unterſchied zwiſchen Futur. exact. und dem einfachen Fut.), Jenes iſt ein griech. Optat. Aoriſt. (mit ἄν), dieſes ein Präſ. Opt. Zu §. 508 f. konnte noch geſagt werden, daß dem Perf. ein saepe, semper beigegeben wird um eine geſchichtliche Thatſache als öfters geſchehen darzuſtellen, was ſonſt durch Imperf. mit oder ohne saepe geſchieht. Nepos 2, 1. 5, 4 (saepe dedit) Cic. Cat. 3, 2 §. 3 (semper vigilavi). Zu §. 521 f. der Conjunct. des Perf. in abhängigen Sätzen iſt entweder ein Präſens Perf., wo die Folge als dauernd gedacht iſt ſ. das Beiſpiel bei Zumpt: puer de tecto decidit ut crus fregerit; oder aoriſtiſch, wo das Momentane und Dauerloſe hervorgehoben wird oder die Handlung als ſolche z. B. Nepos Arist. am Ende: (Aristides) in tanta paupertate decessit, ut qui efferretur vix reliquerit. Für das Beiſpiel (§. 522 b): Barbarus adeo angusto mari conflixit, ut multitudo navium explicari non potuerit war die Erklärung zu geben

Digitized by Google

daß die Unmöglichkeit des Entfaltens die Folge (des Kampfes in) der Meerenge war; allein es gibt auch Fälle wo nicht die Wirkung oder Folge ſondern nur eine nähere Beſchaffenheit des Vorderſatzes angegeben wird, z. B. Liv. 21, 2: Tormentis laceratus eo fuit habitu oris, ut ridentis etiam speciem praebuerit, wo der habitus oris durch rid. sp. pr. nur näher erklärt wird und alſo Gleichzeitigkeit der beiden Sätze ſtattfindet. Zu §. 534 a: Hier war eine Erklärung nöthig: Ich wäre gekommen wenn ich nicht krank geworden heißt ſubjectiv: venissem, nisi in morbum incidissem, aber objectiv d. h. mit Hervorhebung der Thatſache venturus eram, sed in morbum incidi oder venturus eram oder veneram nisi incidissem (ich kam wirklich — aber da fiel ich), eine lebhafte faſt poetiſche Darſtellung, indem das was hätte geſchehen ſollen oder geſchehen wäre als wirklich eingetreten gegeben wird. Zu §. 537 Anm. 1. 2. konnte dem Schüler noch ein äußeres Kennzeichen für die Anwendung gegeben werden: non dico (oder milder non dicam) ſteht immer bei dem erſten Satze, wobei der zweite mit sed nachfolgt; ne dicam ſteht ſelbſt im zweiten Satze, ſo daß alſo kein Satz mit sed nachfolgen kann. Zu §. 502: Was den Infin. histor. betrifft ſo ſteht dieſer nie für ein Perf., welches einfach ausſagt, daß etwas geweſen und nun nicht mehr iſt, während das Imperf. (außer der wiederholten Handlung) uns das Geſchehene wie in einem Gemälde auf dem der Blick aber nur von Ferne ruhen ſoll, das Präſens aber die raſch auf einander folgenden Handlungen unmittelbar vor die Augen hinſtellt und uns Raum und Zeit vergeſſen läßt; der Infin. histor. endlich die Handlung als ſolche ohne Begriff der Zeit vorführt, daher dieſe Form die kräftigſte iſt. Zu §. 552. c. hätten wir am Ende hinzugefügt: inquit wird alſo nur in der orat. recta, ait in der obliqua gebraucht; weil Schüler leicht dagegen fehlen. Zu §. 573: accedit ut iſt zwar der Bedeutung nach nicht verſchieden von accedit quod, nur iſt dieſes ſubjectiv, jenes objectiv (wie quod und ut), ſo daß jenes überall, dieſes (mit ut) nur bei wirklichen Thatſachen gebraucht werden kann. Zu §. 579. Anm. 2. Hier oder §. 681 ff. war von nunc und tunc, tum und tunc Weniges zu ſagen, daß nämlich für unſer jetzt bei einer Vergangenheit tunc, bei der Gegenwart in der orat. obl. jam geſagt werde, obwohl hier auch nunc vorkommt, ſ. Tac. Agr. 15. Liv. 2, 28; daß nunc (wie νῦν) unſer: ſo aber, nach einem Bedingungsſatze ausdrückt (Cic. p. Lig. 10); daß tum (ἔπειτα) die Aufeinanderfolge, tunc (το'τε) das Gleichzeitige bezeichne u. ſ. w. Zu §. 580: Für den Schüler lies ſich ſehr anſchaulich machen, wie und warum das deutſche Plusq. perf. im Latein. bei simulatque, postquam durch ein Perf. ausgedrückt wird, nämlich durch einfache Satzumſtellung, denn Caesar, postquam cognovit (adesse hostes), maturavit (ire) iſt ſ. v. a. Caesar postea maturavit quam cognovit, die Handlungen ſtehen alſo im Verhältniß der Gleichzeitigkeit oder werden doch ſo betrachtet um die ſchnelle Folge der Handlungen recht lebhaft darzuſtellen. Zu §. 588: Den Indicat. hat quam causale wenn der Grund zu einer Thatſache d. h. das Subjective für den Leſer objectiv gemacht werden ſoll, was mehr vom Schriftſteller abhängt. Zu §. 589: der Unterſchied

Digitized by Google

von ne und ut ne war anzugeben; ne verneint in Abſichtsſätzen überhaupt, ut ne ſpricht die Verneinung ſo aus daß das Verneinte noch ein Beſtehen erhält z. B. Themistocles collegis suis praedixit ut ne prius Lacedaemoniorum legatos dimitterent quam ipse esset remissus; das dimittere wird nicht überhaupt verneint, ſondern nur auf eine feſte Zeit beſchränkt; daher kommt ut ne auch in Folgeſätzen vor. Cäſ. b. c. 3, 56. Cic. fam. I. 2, 11. Zu §. 595, 2 und 505. An keiner dieſer Stellen iſt der Gebrauch des Präſ. Conj. im hypoth. Satze deutlich gemacht; nisi habeat ſagt (zweifelhaft), daß er haben und nicht haben könne, während in nisi haberet kein Zweifel iſt, da er wirklich hat. §. 597 f. über nisi und si non, einen Unterſchied den der Schüler gewöhnlich nicht leicht faßt, iſt gut abgehandelt; vielleicht könnte noch hinzugeſetzt werden: nisi (adverſativ) verwirft die Giltigkeit des Hauptſatzes wenn der Bedingungsſatz ſtattfindet, da nisi die Sätze in Wechſelwirkung ſetzt und ſich zu si non wie Abſicht und Wirklichkeit verhält. Zu §. 602: Der Modus des Verbums wird natürlich nicht durch die Conjunction regiert, ſondern vom Gedanken (Inhalt) des Satzes begründet und ſo findet ſich denn auch quamqaum häufig genug mit Conjunctiv, z. B. Quintil. 1, 3: caedi discentes, quamquam receptum sit et Chrysippus non improbet, minime velim. vgl. Cic. de orat. 3, 26. p. Planc. 22. Umgekehrt ſteht quamvis mit Indicat. ſ. Nep. Milt. 2. Liv. 2, 40. Zu §. 608. Ueber annon finden wir keine Erklärung; annon illud facere debebamus heißt: oder hätten wir Jenes nicht thun ſollen? (die Antwort wird bejahend erwartet obwohl ſie auch verneinend ſein kann); nonne illud etc. hätten wir vielleicht u. ſ. w. (unzweifelhaft bejahende Antwort. Der Unterſchied iſt alſo wie bei an und ne aus denen ſie ja auch gebildet ſind. Was das fragende non und nonne betrifft, ſo liegt dort der Ton auf der Verneinung ſelbſt oder einem einzelnen zu non gehörenden Worte (Sall. Jug. 31, 18: vos pro libertate non summa ope nitimini? Verwunderung und Unwille enthaltend), während nonne den ganzen Frageſatz verneint; daher iſt dort die Verneinung ſtärker und wird in Folgerungen gebraucht, wo Anſichten als verkehrt und abſurd erſcheinen ſollen, z. B. Cic. Tusc. 2, 13: hoc pueri possunt, viri non poterunt? et mos valebit, ratio non valebit? vgl. Off. 1, 31, 114. — Bei §. 611 vermißt man die Anführung und Erklärung der gehäuften Fragepartikeln z. B. utrum taceamne an loquar? (quaerimus) utrumne divitiis homines, an sint virtute beati. Hor. Serm. II., 6, 73. vergl. 3, 251. oder utrum, cum venerit, an dicamne? Urſprünglich nämlich war utrum nicht mit dem Frageſatz verbunden, ſondern bildete einen beſondern Satz, z. B. Utrum? taceam an loquar? (Was von Beiden iſt dir lieber u. ſ. w.), da nun auch taceamne an loquar geſagt wurde ſo blieb dieſer Gebrauch auch bei der Verbindung mit utrum. Vergl. Suet. Caes. 80. Ramshorn, §. 174. 3. Not. 1. Zu §. 639 b: et non heißt auch und nicht vielmehr, wobei das gedachte potius bisweilen auch geſetzt wird, z. B. Cic. de orat. 1, 22, 102: et non semper irrisisse potius. Zu §. 640 wäre etwa in einer Anm. der Gebrauch von neque enim in Paranthesen, um den Hauptſatz enger zu ver-

Digitized by Google

binden, anzuführen geweſen. Cic. p. Mil. 10, 27: interim cum sciret Clodius (neque enime rat difficile scire) iter etc. vergl. p. Sest. 19 ad Fam. 1, 9. — Gut iſt erklärt §. 657 der Gebrauch non modo... sed ne quidem. Wir ſetzen noch hinzu, daß die zweite Negation (von non modo non) ausgelaſſen wird, wenn in dem folgenden verneinenden Satze geſagt wird daß etwas Geringeres deſſen Daſein man eher erwartet hätte nicht vorhanden ſei, vergl. das angeführte Beiſpiel: Dolor (wo übrigens der Druckfehler dolore non modo summum, sed ne malum quidem est. Zu §. 660. Anm. Nicht eben, nicht ſehr heißt non ita, nicht non sic. Warum? Dieſe Frage hätte zu einer Erklärung der Grundbedeutung dieſer zwei vom Schüler ſo leicht zu verwechſelnden Partikeln führen ſollen. Sic von hic, alſo dem Sprechenden zunächſt gedacht, auf dieſe Art, ita von is alſo dem Sprechenden entfernter dient wie is, isque zur Steigerung und Beſchränkung, Cic. p. Rosc. §. 55. Sull. §. 30. Zu §. 670: So iſt nullus dubito nicht ganz gleich non dubito, dieſes iſt momentan, jenes dauernd = ich bin über haupt kein Zweifler. Zu §. 689 Anm. 1. Hier heißt es, „fere und ferme bezeichnen eine unbeſtimmte, ungenaue Angabe;" damit iſt aber wenig erklärt. Fere bezeichnet ungefähre Angaben nach einem allgemeinen Ueberſchlage, es iſt reſtringirend, ſ. v. a. im Allgemeinen, in der Regel, ungefähr, ſo ziemlich; ferme, daſſelbe aber mehr ſubjectiv d. h. von der Anſicht des Sprechenden ausgehend, ſchätzt mathematiſch Zahlen und Größen ab, etwa, im Einzelnen, ich möchte wohl ſagen. Liv. 1, 15: haec ferne Romulo regnante gesta sunt. Cäſ. b. g. 4, 23. tertia fere vigilia. Zu §. 700. 6. ein Adjectiv tritt bei Liv. 1, 59: adversus hostilia ausos dazwiſchen, daß Virg. Aen. 4, 233 ſagt: nec super ipse sua molitur laude iſt keine auffallende Licenz, da ipse mit suus eng verbunden zu werden pflegt. Zu §. 703 bis 706. Hier oder §. 696 Anm. 2 fehlt die eigenthümliche Attraktion, wornach das Subject des abhängigen Satzes zum Objekte des Hauptſatzes gemacht wird. Cic. p. Dej. 11, 30: Quis tuum patrem ante, qui esset, quam cujus gener esset, audivit. Vergl. de Orat. 1, 27. Liv. 2, 57. 42, 40. Cic. ad Fam. 8, 10. Verr. 1, 25. nat. D. 1, 29. Ramshorn Lat. Gr. §. 206. 5 nennt dies Antiptoſis und führt eine große Zahl Beiſpiele an.

Ueber das Mehr oder Weniger was von dem Berührten und Aehnlichem in der Grammatik noch hätte aufgenommen werden können, werden die Anſichten freilich verſchieden ſein; indeß wird eine gewiſſe Vollſtändigkeit verlangt werden dürfen, da das Buch durch alle Klaſſen des Gymnaſiums gebraucht werden ſoll, weßhalb der Verf. auch eine ſehr genügende Ueberſicht über die römiſchen Versmaße, beſonders die Horaziſchen gegeben hat, S. 335—347.

Von Druckfehlern u. dergl. iſt uns Folgendes aufgeſtoßen: S. 14 Lin. 1 parnicida ſt. parricida. S. 20. 6 purero ſt. puero. S. 39 §. 45. I. Monat. S. 55. nupperrimus ſt. nuper. S. 64 §. 78 ſt. §. 87. S. 145 palchrius ſt. pulchr. S. 168. Lin. 15 v. u. Aves ſt. Apes. S. 251 §. 499. Necessitati sinventa ſt. Necessitatis inv. S. 263 iſt §. 535 auf dem Rande nicht

Digitized by Google

angegeben. S. 363 iſt im Regiſter bei ut ne §. 590. a ſt. 589 citirt Ebenſo S. 370 bei tum - tum maxime 479 ſt. 579 Anm. 2. Unter Quidquid wird im Regiſter auf §. 347 verwieſen, wo aber nichts hierüber zu finden.

Wir ſchließen mit der Ueberzeugung daß die vorliegende Grammatik und das Uebungsbuch wegen der Reichhaltigkeit des Inhalts und der Klarheit der Darſtellung in und außer der Schule mit gutem Erfolge werden gebraucht werden.

Scheiffele.

2.

Praktiſche Elementargrammatik der latein. Sprache mit Expoſitions- und Compoſitionsbeiſpielen, einer entſprechenden Chreſtomathie, einfachen Exercitien und einem nach den Paragraphen der Elementargramm. geordneten Vokabelnbuch u. ſ. w. Von J. G. Kleile, Präzeptor am Lyceum in Tübingen. Stuttgart. E. Schweizerbart. 1848.

Das Erſcheinen dieſes Werks ſucht der Verf. in der Vorrede mit der Behauptung zu rechtfertigen, daß die kleine Grammatik von Bröder und das Lehrbuch von Gröbel, die er ſeither benützt habe, theils dem gegenwärtigen Standpunkte der latein. Sprachwiſſenſchaft nicht entſprechen, theils nicht die (allerdings zweckmäßige) Einrichtung haben, daß die Regeln nicht nur exponendo, ſondern auch componendo in einem und demſelben Buche eingeübt werden können. Er theilte ſein Werk in zwei Curſus; der erſte enthält die Elementarlehre, bis S. 6, die Formenlehre, bis S. 141 und die Satzlehre oder Syntax, bis S. 255. Von S. 256—278 gibt er eine „leichte latein. Chreſtomathie“ in fünf Kapiteln, Fabeln, Naturhiſtoriſches, Geſpräche und Erzählungen enthaltend, und von S. 278—289 im ſechsten Kapitel eine Sammlung von XIX und XII zuſammenhängenden kleinen Compoſitionsübungen. Der zweite Curſus enthält von S. 293—412 in eilf Kapiteln eine kurzgefaßte Syntax für die zweite Stufe der Schüler mit einer genügenden Zahl von Expoſ. und Compoſ. Beiſpielen für jede Regel; von S. 412—439 folgt wieder eine leichte latein. Chreſtomathie, welche im erſten Buche XVII. Kapitel merkwürdiger Ausſprüche, im zweiten XVI., XVIII. und XVI. kurze Erzählungen, und im dritten XVI. und XVI. Fabeln gibt. Von S. 440—465 ſind LXII. „zuſammenhängende Exercitien“ (Compoſitionen) angehängt. — Bei dem (für dieſe Altersſtufe von Schülern vielleicht etwas zu großen) Format und den nicht ſehr großen (doch deutlichen) Typen (obwohl der Druck etwas reiner ſein dürfte) iſt dennoch das Werk ſo reichhaltig als man billigerweiſe nur immer verlangen kann. Ein zweiter Band enthält auf 295 Seiten die zur Ueberſetzung der Expoſitionsbeiſpiele des ganzen Elementarwerkes nöthigen Wörter, und zwar nicht alphabetiſch ge-

Digitized by Google

ordnet, ſondern in der Folge der Paragraphen des Elementarw. von §. 236 an des erſten und von §. 1 an des zweiten Curſus, damit dem Schüler das zeitraubende Nachſchlagen und Aufſchreiben der Vokabeln erſpart würde; die Nom. pr. und einige appellat. ſind kurz erklärt, was ſehr zu billigen iſt weil hiedurch das Intereſſe des Knaben für Geſchichte, Geographie und Alterthumskunde frühe geweckt und ihm eine angenehme Unterhaltung gewährt wird, vergl. Dion und Pylades S. 117, ephorus S. 274; manchmal iſt dieſe Erklärung freilich etwas zu allgemein, z. B. S. 200: „Valerius Flaccus hat Agronautica geſchrieben und iſt nach Chriſti Geburt (!) geſtorben.“ Warum nicht lieber: in der zweiten Hälfte des erſten Jahrh. nach Chri? Jedoch kommt dies ſelten vor.

Eine genaue Recenſion des Werkes nun muß Ref. einem Lehrer überlaſſen, der daſſelbe durch den Gebrauch in der Schule näher kennen gelernt haben wird, denn erſt dadurch ſtellen ſich die Vorzüge oder Mängel eines derartigen Buches genau und ſcharf heraus; Ref. beſchränkt ſich auf vorläufige Bekanntmachung und Empfehlung des jedenfalls mit Liebe für die Sache, mit Fleiß und Sorgfalt verfaßten Werkes und knüpft daran einige Bemerkungen die er ſich beim Durchblättern deſſelben gemacht.

Die Vorerinnerungen (S. 1 f.) ſcheinen ihm für den Verſtand eines achtjährigen Schülers nicht faßlich genug. S. 4 §. 3 t. könnte zu den Worten: ti wird wie zi ausgeſprochen, bemerkt werden, daß die Römer überall nur t ſprachen, wie denn der Verf. bei c richtig angab daß es immer k geſprochen wurde; ſo durfte bei y geſagt werden, daß es erſt gegen Ende der Republik für urſprüngliche Fremdwörter aufkam und daher inclutus, silva etc. gewöhnlicher iſt als inclytus, sylva; der §. 4 über Eliſion gehört zur Verslehre, das Nöthigſte konnte bei §. 5 geſagt werden; §. 5: daß cogito aus coagito entſtanden, iſt wenigſtens noch nicht erwieſen; *Döderlein*, latein. Synon. Bd. VI. S. 70 gibt Jenes nicht zu und betrachtet cogito als Frequentativ von goth. hugjan, *denken*; dies Beiſpiel war alſo lieber auszulaſſen. S. 5 §. 7: was die griechiſchen Beweiswörter dem Schüler, der erſt das *Latein.* zu lernen *anfangt*, nützen ſollen iſt nicht einzuſehen. S. 7 §. 13 war nach „Pflanzen“ in Klammern zu ſetzen: substant. concreta, ebenſo nach „Tugend;“ subst. abstracta und der Satz; „Hienach“ u. ſ. w. zu ſtreichen.

Noch bemerkt Ref. im Allgemeinen über die Formenlehre, daß für die Hauptwörter die Genusregeln, durch eine genügende Zahl von Beiſpielen und durch Memorialverſe unterſtützt, anſchaulich gemacht, und die Paradigmen überſichtlich gegeben ſind (S. 13 iſt noch beizuſetzen: filia und ähnliche haben auch filiis wo das Genus nicht zu verkennen, iſt, z. B. duabus filiis oder filiis nuptum datis; und S. 17: in alter Sprache galt auch der Nomin. als Vocat. z. B. Liv. I., 24: audi tu, populus Albanus; der Vocat. mi ſtammt von der alten Form mius, alſo ſt: mie); ebenſo ſorgfältig und reichhaltig ſind die Paradigmen des Verbums, die Bildung der Adverbien, Präpoſitionen und Conjunktionen und die Wortbildungslehre. Aber hier muß Ref. noch, ehe er zur Syntax übergeht, die Anſicht aus-

Digitized by Google

ſprechen, daß es für den bequemen Gebrauch des Buches zweckdienlicher wäre, wenn die zur Einübung der Paradigmen nöthigen Expoſitions- und Compoſitions-Beiſpiele gleich beigegeben worden wären, da den Beiſpielen bei den §§. der Syntax etwa die Hälfte hätte entzogen werden können. Nach Erlernung einer Deklination, Conjugation u. ſ. w. hätten wir gleichſam zur Belohnung des Schülers eine leichte Fabel, naturhiſtoriſche Erzählung u. dergl. eingefügt.

Auch in Betreff der Syntax beſchränkt ſich Ref. auf wenige Bemerkungen. S. 31 f. war der Unterſchied zwiſchen refert (rei fert = ad rem confert) und interest anzudeuten, wenigſtens daß refert nicht heißt: es liegt daran ſondern: es nützt. S. 388 §. 112 f. hätte — wie auch ſonſt oft zu wünſchen war — zugleich der Grund dieſes Gebrauches des Indicativ beigefügt werden ſollen, da der Schüler nicht frühe genug, durch wiſſenſchaftliches Denken zur geiſtigen Selbſtſtändigkeit gewöhnt werden kann; der Lateiner ſagt: oportet te esse diligentiorem, du ſollſt (ſollteſt) fleißiger ſein, weil er ſich (in ſeiner logiſchen und praktiſchen Weiſe) die Sache denkt wie ſie iſt; der Deutſche denkt mehr hypothetiſch und elliptiſch: (wollteſt du deine Pflicht thun, ſo) würdeſt du fleißiger ſein; ſo ſag alſo der Lateiner longum est, weil er ſich die Wahrheit und Wirklichkeit der Sache, der Deutſche: es wäre zu weitläufig, weil er ſich die Folge denkt die beim Nichtunterbleiben eintreten würde, wobei er das Unterbleiben vorausſetzt. So war zu S. 389 §. 114: „Der Indicativ bei quisquis u. ſ. w." die Erklärung zu geben, daß eben weil ſchon durch die Form des Relativs die Allgemeinheit (Widerholung u. ſ. w.) ausgedrückt iſt, dies nicht noch einmal durch den Modus (Conjunctiv.) geſchieht; hieher gehört auch die Conjunction quamquam, welche, wie die übrigen Relativa dieſer Art (quisquis, quotquot) ſchon durch die Form ein Schwanken, ein Zugeben mit Unentſchiedenheit bezeichnet, z. B. utut est: es iſt ſo, aber das Wie entſcheiden wir nicht, alſo: wie es auch iſt oder ſein mag. So vermißt man bei §. 115 die Angabe der Bedeutung von sive und ſeines Unterſchiedes von aut und vel; bei §. 122 die Erklärung der wahren Bedeutung der Conjunctionen und beſonders die Bemerkung daß ſie nicht den Modus (Conjunctiv.) regieren, ſondern bei ihm ſtehen (ἐὰν regiert nicht den Conjunctiv, ſondern wo dieſer in hypoth. Sätzen vorkommen muß fügt man ihm ἐὰν und nicht εἰ bei); ſo ſind quamvis und licet gleichſam parenthetiſche Zwiſchenſätze eines Conceſſivſatzes, der an und für ſich auch ohne quamvis im Conjunctiv ſtehen muß. Der Unterſchied von licet und quamvis von den übrigen ähnlichen Conjunct. war wengſtens inſoweit zu berühren, daß ſie ihrer Natur nach nur beim Präſens und Perf. Conjunctiv., nicht bei Nebentempp. ſtehen können, und von etsi und etiamsi, die im §. gar nicht aufgeführt ſind, daß ſie von licet ſich darin unterſcheiden, daß ſie etwas Wirkliches einräumen, licet nur etwas Gedachtes oder Mögliches. Warum bei quum temporale in Erzählungen der Conjunctiv. ſtehe (S. 397. c) könnte auch dem jungen Schüler kurz alſo verſtändlich gemacht werden: obgleich die Sätze mit quum nur eine Zeit beſchreiben in welche das im Haupt-

Digitized by Google

ſatze Geſagte fällt, ſo findet doch immer zugleich eine Beziehung von Grund und Urſache ſtatt und dieſe macht ſich mehr als die Zeit geltend: Phocion, quam ad mortem *duceretur* dixit heißt nicht blos *als* ſondern auch *weil*, wenigſtens gibt ihm das duci Veranlaſſung zu dem dicere. Durch das S. 397. c und S. 398 §. 125, 3. a Geſagte erhält der Schüler keine Anweiſung, wo er bei quum temporale den Conjunctiv oder Indicativ ſetzen ſoll; da jener Modus gewöhnlicher iſt und dieſer nur in einzelnen Fällen vorkommt ſo waren dieſe für die Schüler etwa ſo bemerklich zu machen: 1) wenn quum einen bloßen Relativſatz bildet, ſo daß quum mit tum vertauſcht werden kann, z. B. jam ver appetebat, quam Hannibal ex hibernis movit; 2) wenn die kauſale Beziehung vor der temporalen in den Schatten tritt, nämlich wenn ſich quum auf ein geſetztes oder gedachtes tum, nunc, tempus, dies, annus bezieht; 3) bei der Gleichzeitigkeit des Haupt- und Nebenſatzes, wo der Deutſche ſagt *wenn, indem, dadurch daß* z. B. Cic. Off. III., 10, 2: cum Collatino collegae Brutus imperium abrogabat poterat videri facere id injuste.

Indeſſen wird über das Mehr oder Weniger deſſen was für eine gewiſſe Altersklaſſe in Schulbücher aufgenommen werden ſoll, immer einigermaßen abweichende Meinung herrſchen und Ref. iſt durchaus nicht gemeint, durch ſeine Bemerkungen dem Werke des Verf. irgend Eintrag thun zu wollen, vielmehr iſt er überzeugt daß es bei ſeinen vielen Vorzügen vor ähnlichen Lehrbüchern in unſern Schulen bald Eingang finden wird.

Scheiffele.

3.

Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen mit einem Anhang über die römiſche Religion. Für Gymnaſien bearbeitet von H. W. Stoll, Lehrer am Gymnaſium zu Wiesbaden. Mit 12 Taf. Abbildungen. Leipzig. B. G. Teubner. 1849. VIII. und 270 Seiten, nebſt Regiſter.

In der Vorrede ſpricht ſich der Verf. über die Nothwendigkeit eines zum Privatſtudium des Schülers paſſenden Lehrbuches über Mythologie u. ſ. w. aus, welches ihm, in einer überſichtlichen Darſtellung und vom Standpunkte der heutigen Wiſſenſchaft bearbeitet, beim Leſen der Claſſiker das Nothwendigſte aus jenem Gebiete an die Hand geben ſoll (S. VII). So ſehr man nun auch bei den trefflichen Handbüchern von Hartung (Religion der Römer), *Schwenk* (Mythol. der Griech. 1843. Mythol der Römer. 1845), von *Burkhardt*, Stuhr u. A. über das Bedürfniß einer neuen derartigen Bearbeitung rechten könnte, ſo empfiehlt doch das Werkchen des Verf. außer Anderem, wovon ſpäter die Rede ſein wird, ſchon im Voraus daß er ſich einen Schüler O. Müllers nennt, nach deſſen Kunſtarchäologie auch die beigegebenen Abbildungen in kräftiger Zeichnung und mit lobenswerther Be-

Digitized by Google

rückſichtigung des hiebei anderwärts ſo oft vernachläßigten ſittlichen Anſtandes ausgearbeitet ſind.

Die vorliegende Schrift gibt uns in einem allgemeinen Theil I. die religiöſen Vorſtellungen der Griechen in ihrer geſchichtlichen Entwicklung, II. Mythiſche Vorſtellung der Griechen über Entſtehung und Entwickelung der Götter und der Welt; und in einem ſpeciellen, a) die Götter und zwar des Olymps, des Meeres, der Erde und der Unterwelt, b) die Heroen. Unter I. macht er die gewöhnliche Eintheilung in eine pelasgiſche und helleniſche Zeit und gibt ſofort einen ſchönen Ueberblick über das Weſen der Götter in ihrer menſchlichen Geſtalt und ihrem Unterſchiede von einem philoſophiſchen, oder chriſtlichen Gotte (S. 7 ff.), ſowie von den Urſachen des Verfalls der Religion (S. 9 ff.), wobei ihm der triviale Eingang: „Nichts iſt auf Erden von ewiger Dauer“ entſchlüpft iſt, was eben nur darum auffällt weil ſein ſonſt reiner Stil und die wiſſenſchaftliche Darſtellung von dergleichen frei iſt. Zu der Anm. S. 12 über Heſiod war zu bemerken, daß dieſer Dichter die im Verlaufe der Zeit allzuſehr anthropomorphoſirten und veränderten religiöſen Anſchauungen in ein geläutertes für das Volk überſchauliches Syſtem zu bringen bemüht war; er war ſo gewiſſermaßen für die Griechen bereits was Varro für die Römer. Zu S. 15 f. und Anm. war Stuhr, Religionsſyſtem der Hellenen (S. 28. 177) zu vergleichen und, obwohl mit Vorſicht zu benützen; wenigſtens iſt nicht erweislich, daß Kronos auf Kreta Menſchenopfer erhielt. Zu S. 16 f. ſetzen wir hinzu: auf dem vielgipfligen (bei Homer unerſteiglichen) Olymp hatten die griechiſchen Götter ihre Wohnung, wie allerwärts nach dem Volksaberglauben die Dämonen (beſonders böſe) mit ihrem Fürſten auf unwirthbaren Bergen hauſen. Zu S. 18: Aegä, die Behauſung Poſeidons, ſtammt wie *αἰγιαλὸς* von *ἀΐσσω* und bezeichnet alſo den Wogenpalaſt, wie *αἶγες* für *κύματα* geſagt wurde. Zu S. 16 und 19: der Beherrſcher der Unterwelt heißt überall bei Homer *Ἄϊς*, *Ἀΐδης*, *Ἀϊδωνεὺς*, nirgends *Ἅιδης*; in nachhomeriſcher Zeit erhielt die Unterwelt ſammt dem Gotte die veränderte Namensform *Ἅιδης* (Hades), und da der Verf. homeriſchheſiodiſche Vorſtellungen gibt, ſo hätte er Jenes dem Schüler zu Liebe bemerken können. S. 20 heißt es: „der Tartaros, der ſpäter auch mit dem Hades vermengt wird, iſt bei Homer unter der Erde und dem Hades gedacht, ſo weit von der Oberfläche der Erde entfernt als der Himmel von dieſer.“ Für die Jugend anſchaulicher hätten wir uns ſo ausgedrückt: der Tartaros wölbte ſich von der als bloße Scheibe gedachten Erde, in welcher der Hades lag, ebenſo tief unter der Erde als der Himmel über der Erde, ſo daß die äußerſten Endpunkte des Tartaros und des Himmels (beide von Erz) gleich weit von der Erde, ihrem Aequator, abſtanden und gleichſam einen Nord- und Südpol bildeten (vergl. Ilias 8, 13—16. 479 ff. Heſ. theog. 725); und über ſeine Größe und Tiefe hätten wir noch die auf ächt griechiſcher Phantaſie beruhenden Angaben beigefügt, daß er in einem ganzen Jahre nicht durchflogen werden könne und ein Ambos im Fallen 9 Tage und 9 Nächte brauchen würde, bis er in der Tiefe ankäme (Heſiod. theog. 720 ff.). Zu

Digitized by Google

der Anm. bei S. 22 hätte der Dii indigetes (Aeneas, Romulus u. ſ. w.) vergleichsweiſe erwähnt werden können. S. 24 unten war genauer zu ſagen: die Leber zerfleiſchen, welche des Nachts immer wieder friſch nachwuchs. (Sonſt wäre Prometheus von ſeinen Leiden bald durch den Tod erlöst worden). Zu billigen iſt, daß, während bei andern Mythen gewöhnlich nur die älteſten Angaben (von Homer und Heſiod) berückſichtigt wurden, für die Prometheusſage wegen ihrer beſonders großen Verbreitung bei Dichtern und Künſtlern, auch die des Aeſchylus gegeben wurde; das Symboliſche dieſes Mythus iſt (wegen Einwirkung auf den jungen Leſer?) vielleicht etwas zu didaktiſch gehalten; zu berückſichtigen war jedenfalls Stuhr (ſ. oben) S. 77 f. Zu S. 49: γλαυκῶπις iſt nicht blos die eulenäugige, ſondern auch (vielleicht noch mehr) die Göttin mit den meerblauen Augen der reißenden Thiere wie Löwen und Pardel, welche Blut und Verderben blitzen; ebenſo blitzen die Augen der Vernichterin Athena (als Kriegsgöttin) drohend unter dem Helme hervor. Zu S. 65: Auf Lemnos fällt Vulkan nieder und dieſe Inſel liebt er vor allen Landen der Erde (Odyss. 8, 185 f.), weil ſie vulkaniſch iſt; dieſe kosmiſche Beziehung mit dem Feuergotte war wenigſtens anzudeuten. Zu S. 70: Ἀφροδίτη πάνδημος ward erſt ſpäter von der Οὐρανία getrennt, um ihre irdiſche Wirkſamkeit als ſolche der himmliſchen gegenüber zu ſtellen; die „Göttin gemeinſinnlicher Liebe" aber war ſie nicht, ſondern vielmehr eine ſolche, welche das äußerlich Getrennte zu einem Ganzen, z. B. das Volk zu einer Gemeinde vereinigt, in welchem Sinn auch Theſeus ihren Dienſt einführte und Solon ihr einen Tempel errichtete (Pauſ. I, 4, 16. Athen. 13, 25). Jedoch erhielt ſie als allgemeine irdiſche Wachsthums- und Freiheitsgöttin den zeugungsluſtigen Bock zum Sinnbild und wurde ſo allmählig die gemeinſinnliche Göttin, von der Herodot. 1, 199. Juſtin. 18, 5, 4 ſprechen, eine vulgivaga bei den Römern, Lucret. 4, 1064. Ebend. hätten wir anſtatt: „die römiſche Venus ſtimmt im Allgemeinen mit Aphrodite zuſammen; ihr Cult gewann in Rom erſt durch Auguſtus, der ſein Geſchlecht von ihr herleitete, beſondere Auszeichnung" — geſagt: die römiſche Venus, urſprünglich eine Gartengöttin ging durch die im 1. puniſchen Kriege geltend gemachte Abſtammung der Römer von den Troern (Aeneas, Ascanius oder Julus) in eine Venusaphrodite über und wurde deßhalb beſonders vom Juliſchen Hauſe (Venus genetrix Tempel von J. Cäſar erbaut) verehrt, verlor aber bei der praktiſchen Richtung des röm. Volkes ihren feinern griechiſchen Charakter. — Indeſſen erlaubt es der für die Ankündigung einer Schrift geſtattete Raum nicht daß wir ſo unſere Bemerkungen und Wünſche einzelner Verbeſſerungen hier niederlegen. Wir können uns alſo nur noch auf Einzelnes einlaſſen: Die Herkulusmythen nehmen einen im Verhältniß zu der ſonſt vom Verf. eingehaltenen Beſchränkung auf das Nothwendigſte und Wichtigſte ſehr großen Raum, nämlich von 22 Seiten ein, was im Allgemeinen durchaus nicht zu tadeln wäre, wenn Anderes nicht bisweilen allzu gedrängt, Mehreres ſogar ganz übergangen wäre, wie Νίκη (Victoria), welche bei Athene eine Stelle hätte finden können, da ſie urſprünglich nur ein Prädikat dieſer Göttin war, bis

Digitized by Google

die Kunſtdichtung der Athene das Siegesbild auf die Hand ſtellte und die Nike ſo zu einer beſondern Götin werden ließ.

Was den Anhang über römiſche Religion (auf 15 Seiten) betrifft, ſo iſt hier offenbar für den Kreis der Schüler (höherer Klaſſen), welchem das Buch (und zwar zur Privatlectüre, ſ. Vorrede) beſtimmt iſt, viel zu wenig gegeben; da die Leſer dadurch genöthigt ſind, ein ausführlicheres Werk über röm. Religion zu benutzen, ſo hätten wir entweder dieſe gar nicht berückſichtigt und dafür den griechiſchen Theil vollſtändiger gegeben (ſ. unten) oder noch lieber hätten wir vom Hrn. Verf., der ſich für Bearbeitung derartiger Schriften als ſehr befähigt gezeigt hat, gewünſcht, daß er ſein Werk um etwa 100 Druckſeiten vergrößert und das römiſche Religions- und Götterweſen in einem zweiten Theile bearbeitet hätte, wozu bei einer zweiten Auflage des Werkes die nicht allzulange anſtehen dürfte, Gelegenheit gegeben werden kann. Einleitungsweiſe wäre jedoch auch in dieſem Anhang der von der griechiſchen verſchiedene Charakter der römiſchen Religion zu bezeichnen geweſen; das heitere phantaſiereiche Weſen in jener, das ernſte nur auf das Praktiſche gerichtete in dieſer, wo die concrete Individualiſirung des griechiſchen Götterſyſtems im oberſten Princip des Staates auf — und verloren ging; denn Weltherrſchaft war der einzige Zweck des röm. Staates, und die Götter die dazu verhelfen ſollten, waren die Fortuna publica und Roma oder deren Repräſentant Juppiter Capitolinus; auch die übrigen Götter hatten dieſen praktiſchen Zweck, aber wie jene für das Ganze, ſo dieſe für das Einzelne, wie denn z. B. Veſta urſprünglich nur das Feuer zum Brodbacken war; überhaupt Alles was im Menſchenleben als nützlich oder ſchädlich erſcheint, Krieg und Friede (Bellona, Pax), Ruhe und Kummer (Quies, Securitas, Tranquillitas, Aerumna), Hunger und Peſt (Fames, Pestis) wurde als göttliche Macht, wenn nicht durch einen Tempel, doch durch Altar und Opfer geehrt und geſühnt u. ſ. w. — Zu Seite 258 Anm. haben wir noch zu bemerken, daß Quirinus kein Kriegsgott war, wie wir in der Stuttgarter Realencyklopädie der claſſ. Alterth. Wiſſenſch. Bd. VI. S. 378 Anm. erwieſen zu haben glauben, und ebend. S. 690, daß auch Mars urſprünglich kein Kriegsgott war. — Νέκταρ (S. 9) wird auch von κήρ, die Todesgöttin abgeleitet und ἀμβροσία betrachtet Buttmann als urſprüngliches Hauptwort = ἀθανασία. Zu bedauern iſt, daß die Schreibung Juppiter noch immer nicht durchgedrungen iſt; auch Feldbauſch ſchreibt in der neueſten Aufl. ſeiner latein. Lehrbücher noch Jupiter und doch iſt wohl nur Juppiter, wie auch Forcellini (Tot. Latin. Lex. ed. Furlanetto) ſchreibt, das Richtige, durch Münzen und Inſchriften erwieſen; vgl. Fr. A. Wolf, Muſ. d. Alterth. Wiſſenſch. I. 3 S. 583. Creuzer zu Cic. nat. D. II, 25 p. 305. Manut. orthogr. p. 442. Wagner, orth. Verg. p. 444. Zu S. 46: Παλλὰς iſt nicht ſchlechtweg Jungfrau, ſondern die kräftige Jungfrau, wie Πάλλαντες rüſtige Jungen; andere Ableitungen ſind von πάλλειν (entweder die Speerſchwingerin, oder die zum verſtändigen Handeln antreibt) und von בַּעֲלָת Herrſcherin, wie Athene von ἀτενής, אֵיתָן, אָתָן ewig; oder eher von α priv. und τάω (τῆ, nimm) die Bruſt reichen, alſo welche dies nicht

thut, Bezeichnung der Jungfrau; auch von ἀϑρέω, ſcharf blicken. — Die Ableitung Vulcanus von fulgere iſt nicht erweislich, eher von volvere (volitantes flammae), nach Döderlein, lat. Syn. Bd. VI. S. 411 von ὁλκάς, Fußſchlepper.

Was das Regiſter betrifft, ſo fehlen im Vergleich zu der Mythol. der Gr. von Schwenk aus dem Buchſtaben A den wir verglichen haben etwas über 50 Namen, wovon etwa die Hälfte in der Schrift ſelbſt vorkommt, im Regiſter aber nicht aufgezählt iſt; einen guten Inder halten wir immer für einen großen Vorzug eines Buches; durch drei Namenreihen auf einer Seite ſtatt zweier und etwas größeres Format des Buches, hätte ohne vergrößerte Seitenzahl manch' Fehlendes aufgenommen werden können; z. A. Adranos, ſiciliſch griechiſcher Gott. Aërope 1) Gemahlin des Atreus, 2) Geliebte des Mars. Aganippe, die berühmte böotiſche Quelle. Agaue. Aglauros und Agraulos (Apollod. III, 12, 6 vgl. jedoch S. 217). Aigina. Aigipan. Aigis (zwar S. 50 aber zu flüchtig erwähnt). Aigisthos. Aktaion zu den Artemismythen. Alalkomenes zur Athenesage. Alalkomenia, die Eidgöttin in Aulis. Alektryon zur Venusmythe. Alkathoos, Pelops Sohn. Alkathoe zur Dionyſosſage u. ſ. w. Uebrigens wollen wir hierüber mit dem Hrn. Verf. nicht rechnen, da er ſich einmal einen engern Kreis der Bearbeitung gezogen hat; vielleicht fürchtete er auch durch Vergrößerung und Vertheuerung des Werkes eher einen kleineren als größeren Anhang von Leſern zu gewinnen, zumal da es in unſerer den claſſiſchen Studien nicht ſehr befreundeten Zeit bald dahin zu kommen ſcheint, daß es wieder wie ehedem heißt: graeca sunt, non leguntur! (absit omen!). Wir ſchließen mit der Verſicherung, daß wir das hier angezeigte Buch mit großer Befriedigung aus den Händen gelegt haben; es iſt in einem für die Jugend anſprechenden fließenden oft blühenden Stile geſchrieben und das Gegebene beruht auf guten Studien. Sehr klar und faßlich iſt z. B. was über Entſtehung der Mythen, Umbildung der Naturgottheiten zu höheren ſittlichen Weſen, z. B. der Gäa zu einer Demeter (S. 3 f.) geſagt iſt; eine liebliche Schilderung des Lebens der olympiſchen Götter erhalten wir S. 17 f. obwohl hier auch die Schattenſeite berührt werden durfte, wie ſie denſelben Leidenſchaften wie die Menſchenkinder unterworfen, mit Wort und That ſich bekämpfen, durch eheliche Zwiſtigkeiten, Eiferſucht, Parteikämpfe geplagt werden, ſo daß Liebe und Haß, Wohlwollen und Neid, Streit und Verſöhnung in ihren Paläſten auf gleiche Weiſe wechſeln, wie an den großen und kleinen Höfen der Erdbewohner. Sehr gelungen iſt ferner die Darſtellung über die Entſtehung der Heroen (S. 20 f.), über Zeus Weben, Macht und Würde (S. 31 ff.), die faſt erſchöpfende Beſchreibung der Laren und Penaten (S. 264 ff.) u. ſ. w. Die Ausſtattung iſt ſehr ſchön.

Scheiffele.

Digitized by Google

4.

1. Die Pflanzenkunde, gemeinfaßlich dargeſtellt von Dr. Moritz Seubert, Profeſſor an der polytechniſchen Schule zu Karlsruhe. Erſter Band: Allgemeine Botanik. Mit vielen Holzſchnitten. Stuttgart, J. B. Müller's Verlagshandlung. 1849. Erſten Bandes erſte Lieferung (Morphologie). Preis ½ Thlr. oder 54 kr.

2. Schul-Naturgeſchichte. Eine analytiſche Darſtellung der drei Naturreiche zum Selbſtbeſtimmen der Naturkörper. Mit vorzüglicher Berückſichtigung der nützlichen und ſchädlichen Naturkörper Deutſchlands, für höhere Lehranſtalten bearbeitet von Johannes Leunis, Profeſſor am Joſephinum in Hildesheim und Mitgliede mehrerer naturhiſtoriſchen Geſellſchaften. Zweiter Theil: Botanik. Hannover. Hahn'ſche Hofbuchhandlung. 1849. Preis ⅚ Thlr. oder 1 fl. 30 kr.

An Büchern, welche geeignet wären, in die naturgeſchichtlichen Fächer und beſonders in die Botanik methodiſch und gründlich einzuführen, ſowie an ächten Schulbüchern für dieſe Zweige ſind wir nicht reich. Wir verfehlen daher umſoweniger auf die beiden genannten trefflichen Werke jeden Freund der Botanik, insbeſondere aber alle Lehrer, welche bisher für einen guten botaniſchen Unterricht den Mangel geeigneter Lehrbücher empfunden haben, aufmerkſam zu machen.

Das unter 1. erwähnte Buch ſoll in anſchaulicher Darſtellung, zur Selbſtbelehrung eingerichtet, die allgemeine und ſpecielle Botanik umfaſſen und gibt in der vorliegenden erſten Lieferung die Morphologie oder Geſtaltlehre der Pflanzen. Das Hauptverdienſt dieſer gediegenen Arbeit beſteht darin, daß alles Geiſtloſe und Sterile der bisherigen morphologiſchen und terminologiſchen Werke glücklich vermieden, vielmehr eine bedeutende Vereinfachung des bisher ins Maßloſe angewachſenen Materials in einer lichtvollen Darſtellung erreicht worden iſt. Alles Vorgetragene iſt durch gute Holzſchnitte erläutert und beruht auf feſter Baſis naturwiſſenſchaftlicher Forſchung. Beſonders iſt es noch zu loben, daß der Verfaſſer durch die gute Wahl ſeiner erläuternden Beiſpiele bei dem Leſer an Allgemein-Bekanntes und Leicht-Zugängliches anknüpft und ihm dadurch Veranlaſſung und Gelegenheit gibt, daß er ſelbſt an den natürlichen Exemplaren beobachte und ſich überzeuge, ob dem wirklich ſo ſei, wie der Verfaſſer berichtet, oder nicht. Allem Dogmatismus, der gerade im naturgeſchichtlichen Unterricht ſolange hinderlich war, iſt dadurch vorgebeugt. —

Das vorliegende Buch können wir daher wegen ſeiner gediegenen und anſchaulichen Behandlung des Gegenſtandes allen Gebildeten beſtens empfehlen, welche der Pflanzenkunde ihre Aufmerkſamkeit ſchenken. Aber

Digitized by Google

auch Männer, welche, wenn auch nicht Botaniker vom Fach, doch wie z. B. die Mediciner, Forſtleute, Pharmaceuten, Landwirthe u. ſ. w. ihrer Fach- oder Lieblingsſtudien wegen keine Laien in dieſer Wiſſenſchaft ſind, werden ſehr befriedigt ſein von einer ſo vorzüglichen Darſtellung, zugleich aber ſicherlich manches Neue darin finden. —

Das 2. der obengenannten Bücher iſt ein reichhaltiges und wiſſenſchaftlichgediegenes Werk, das auch durch ſeine vorzügliche äußere Einrichtung und Ausſtattung, insbeſondere durch zahlreiche klare Tabellen und Ueberſichten aller Art ſich als äußerſt praktiſch bewährt. Zum methodiſchen Schulunterricht eignet es ſich ebenſoſehr, wie zum Selbſtgebrauch für alle diejenigen, welche durch guten vorbereitenden Unterricht die unentbehrliche Vorbildung zu einer ſelbſtthätigen Beobachtung der Natur ſchon erhalten haben und die ſich nun ſelbſtſtändig darin weiter fortbilden wollen. Für Lehrer und Lernende hingegen, die da meinen, aus bloßen Büchern könne man Naturgeſchichte lehren oder lernen, iſt das vorliegende Buch durchaus unbrauchbar. Der Verfaſſer hat vielmehr immer nur ſolche Leute vor Augen, denen die friſche lebendige Natur ſelbſt die Hauptlehrmeiſterin iſt, denen das Buch nur Hilfsmittel und Wegweiſer ſein ſoll. Die ganze Darſtellung iſt klar und wiſſenſchaftlich gehalten. Spielend und ohne Mühe kann aber weder Lehrer noch Schüler mit dem Buche fertig werden. Es iſt eben einmal etwas Gediegenes, keine leichte Waare für Befriedigung momentaner und ſchnellverrauchender populärer Wiſſenſchaftsgelüſte. — Nach dieſem allgemeinen Urtheil über das Werk wird es unſere Aufgabe ſein, den Hauptinhalt und die Gliederung deſſelben kurz mitzutheilen.

Vor der Einleitung finden wir die Erklärung der gebrauchten (trefflich gewählten) Zeichen und der Abkürzungen; ferner ein Verzeichniß der als Autoritäten angeführten Schriftſteller. Letzteres iſt dadurch höchſt praktiſch eingerichtet, daß man bei jedem Namen deſſen gebräuchliche Abkürzung durch größere Lettern bezeichnet findet, durch die in Petitſchrift zugefügte Ergänzung aber zugleich immer den vollen Namen erfährt. Die bei einem jeden gegebenen kurzen biographiſchen Notizen ſind höchſt willkommen. Es folgt §. 1 und 2 die Einleitung; §. 3—106 Allgemeine Botanik. Von den Pflanzenorganen. 1. Elementarorg. (§. 3—10.) 2. Zuſammengeſetzte oder äußere Organe (§. 11—60.) Bei der Blüthe iſt ein zweckmäßigeingerichteter Blüthenkalender (§. 45) der leichtkenntlichſten Pflanzen beigefügt. Die Metamorphoſe der Pflanzen; die allgemeinen Bedingungen des Pflanzenlebens. Phyſiſche und geographiſche Verbreitung der Gewächſe. Dabei ſehr praktiſche allgemeine Ueberſichten über Verbreitung der nutzbaren Culturpflanzen. 3. Chemiſche Beſtandtheile der Pflanzen. — Syſtematik. Schlüſſel zu Linné's Syſtem. — Ueberſicht des De Caudolle'ſchen Syſtems. — Trefflich geordnete ſpecielle Liſten über die Nutzanwendung der cultivirten Gewächſe; ſowie der der Cultur dienſtbaren wildwachſenden Pflanzen (§. 66—76). Der Verfaſſer hat folgende Hauptgliederung dabei gemacht, die er wieder nach guten Unterabtheilungen weiter zerfällt. 1. Holzgewächſe. 2. Getreide. 3. Hülſenfrüchte. 4. Zu Getränken nutzbar. 5. Küchen-

Digitized by Google

gewächſe. 6. Obſt. 7. Futter- und Weidepflanzen. 8. Fabrikgewächſe. 9. Giftpflanzen. 10. Zierpflanzen. 11. Arzneipflanzen. — Es folgt: Schlüſſel zu den Gattungen des Linné'ſchen Syſtems (§. 77), der mit Berückſichtigung der neueren Verbeſſerungen in guter analytiſcher Durchführung dann weiter ſchon auf die betreffenden §§. der unmittelbar nachfolgenden ſpeciellen Botanik (107—342) verweist: In der letzteren Abtheilung gelangt man alsdann ſehr einfach und bei Gattungen mit großer Artenzahl (z. B. Veronica) durch weitere gute analytiſche Tabellen mit Sicherheit zur Species. — Für den geringen äußeren Umfang des Werks (16 Bogen) war es nur durch einen ſehr compendiöſen und dabei doch ſo überſichtlichen Druck möglich, im ſpeciellen Theil ſo viele Arten wildwachſender und Culturpflanzen aufzunehmen, daß man wenigſtens nach den in Deutſchland häufiger wildvorkommenden und ungebauten nicht leicht vergeblich ſuchen wird. — Zugleich iſt überall die gebührende Rückſicht auf die Inſekten genommen, wobei auf die betreffenden §§. des zoologiſchen Theils verwieſen iſt. Vor dem genauen alphabetiſchen Regiſter befindet ſich noch eine vollſtändige Ueberſicht aller Gattungen der wildwachſenden und der Culturpflanzen, welche in dem Buche vorkamen, nach Linné's Syſtem zuſammengeſtellt. Wir haben hier eine gerade an dieſer Stelle mit Recht erſt nachgetragene Ergänzung. Denn oben vor der ſpeciellen Botanik enthielt der Schlüſſel zu den Gattungen des Linné'ſchen Syſtems, um nicht von vornherein durch eine allzugroße Fülle des Materials dem Hauptzweck des Werks („Schulnaturgeſchichte“) zu ſchaden, ausſchließlich die in Deutſchland wildwachſenden Genera.

G. Zobgr.

5.

Die geregelten Leibesübungen als die nothwendige andere Hälfte der Erziehung. Eine Mahnung ꝛc. von Dr. G. Rasmus in Deſſau. Leipzig bei Fritzſche, 1847.

Wir haben kürzlich die Leibesübungen als nothwendige Vorübung der Wehrhaftigkeit empfohlen geſehen in der Schrift eines andern Deſſauer, des bekannten Dr. Werner. Vorliegendes Schriftchen hebt mehr die andere Seite, die Förderung der Geſundheit und Arbeitskraft hervor, nimmt aber in einem warmen Schlußwort die Verdienſte Werner's gegen Maßmann in Schutz. Indem aber der Verf. eine Einſeitigkeit im Unterricht bekämpft, begeht er ſelbſt eine ſolche im Einzelnen, wenn er in der Vorrede behauptet, die „Marktſchreier der Freiheit“ (und darunter verſteht er Allem nach die Volksführer überhaupt) hätten der Leibesübungen „nicht gedacht.“ Keiner unter den neueren Stimmführern der Freiheit hat vergeſſen, auf die gymnaſtiſche Ausbildung der Jugend mit dem größten Nachdruck zu dringen. Aber wahr iſt es auch, daß es, bei allem Aufſchwung des Turnweſens unter freiheitsliebenden Jünglingen, mit den „geregelten Leibesübungen“

Digitized by Google

in der *Schule* an den allermeiſten Orten noch lange nicht geht wie es ſollte, und deßwegen können ſolche wohlgemeinte Mahnungen nie genug wiederholt werden. Uebrigens behauptet der Verf. nicht ohne Grund, daß die Praxis der Turnkunſt weiter ſei als die Theorie, ſofern unſere Kenntniß von den *Wirkungen* der einzelnen gymnaſtiſchen Uebungen auf den ganzen Organismus noch ſehr mangelhaft ſei.

6.

Die religiöſe Bildung der Jugend und der ſittliche Zuſtand der Schulen im 16. Jahrhundert. Von Karl Löſchke, vormals Lehrer am k. evang. Schullehrerſeminar in Breslau. Breslau, 1846. Bei Groß, Barth und Comp. (244 Seiten).

Dieſer intereſſante Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik war von uns einem andern Recenſenten übergeben, iſt aber nach längerer Zeit ohne eine Anzeige zurückgekommen; daher die Verſpätung. Wir beſchränken uns, da das Buch bereits bekannt ſein dürfte, auf einige allgemeine Bemerkungen.

Der Verf. wurde im J. 1846 als zu freidenkend mit einigen andern Seminarlehrern von ſeiner Stelle entfernt. Da der Hauptvorwurf gegen die Lehrer ſeiner Richtung war, daß oft der Unglaube in die Kinder hineinkatechiſirt werde, ſo ſtellte er ſich die Frage: woher kommt dies und iſt es immer ſo geweſen? er wandte ſich an das vorzugsweis-religiöſe Zeitalter und die Antwort iſt dieſes Buch. Der Haupttheil iſt eine Geſchichte der verſchiedenen Katechismen und Schulordnungen aus der reformatoriſchen Periode und nachher. Der Verf. beurtheilt die religiöſe Wirkſamkeit der Schulen jener Zeit mit ihrem „Einbläuen lateiniſcher Katechismen" noch viel zu milde, wenn er behauptet: ein frommer Sinn waltete in den Schulen. Wenn das nicht blos äußerlich war, ſo hätten die *Früchte* anders ſein müſſen, als er ſie wirklich darſtellt. Es iſt gewiß nicht zu verkennen, die Reformatoren haben es mit ihren Schulordnungen, Schulgeſetzen und Schulbüchern gut gemeint, und vielen Lehrern, die ihnen folgten, war es ein heiliger Ernſt damit. Aber die Reformatoren verſahen es darin, daß ſie die Schulen für einen durchaus *theologiſchen* Zweck einrichteten, nicht für religiöſe Bildung. Die regula fidei, *ihre* Anſicht, *ihre* Schriftauslegung ſollte durch ſie erhalten werden. Daher der ſchnelle Verfall der Schulen, weil die Schule einmal dieſem Zweck nicht dienen kann und ſoll. Die Umſtände, welche den Verfall der Schule beförderten, waren nach dem Verf. 1) Krieg und Peſt, 2) das allgemeine Sittenverderbniß, das beſonders auf den Univerſitäten, den Hoflagern der Sittenloſigkeit hervortrat, 3) die Vernachläſſigung der Kinderzucht, 4) die kirchlichen Streitigkeiten, 5) die Menge unfähiger und unberufener Lehrer und ihre ſchlechte ökonomiſche Stellung. Aber 2) und 3) waren auch zugleich Folgen des Zuſtandes der Schulen. Der Hauptfehler war: die Schule hatte ihr Correctiv nicht

Digitized by Google

in ſich ſelbſt, weil ſie noch keine Ahnung von Selbſtſtändigkeit, von einem allgemein menſchlichen Zwecke in ſich trug.

Auf die intereſſanten Einzelheiten in der Darſtellung einzelner Schulen wollen wir die Leſer hier nur hinweiſen.

7.

Ueber Erziehung und Unterricht Alexanders des Großen. Von Oberlehrer D. Geier (Herbſtprogramm der latein. Hauptſchule zu Halle v. J. 1848).

Dieſes Programm iſt eine geſchichtliche Einkleidung der ariſtoteliſchen Pädagogik wie wir dieſe aus Orelli's Abhandlung und aus Kapp's und Stahr's größeren Arbeiten kennen, zugleich mit ſorgfältiger Hinweiſung auf die Quellen. Daß die Erziehungsgrundſätze des Ariſtoteles in dem Streit des Humanismus und Realismus dem erſteren zur klaſſiſchen Stütze dienen, geht ſchon aus dem Princip hervor: Ueberall das nützliche zu ſuchen, ziemt ſich durchaus nicht für hochſinnige und freie Menſchen (der Verf. überſetzt die letzteren Worte durch „edle Gemüther"). Aus dieſem Grunde verwirft Ariſtoteles im Allgemeinen die bis zur Athletenkunſt getriebene Gymnaſtik verlangt von der Muſik nur Geſchmacksbildung und legt den größten Werth auf die „Grammatik" d. h. das Verſtändniß der Schriftſteller, beſonders der Dichter der Nation. Ein weſentlicher Vorzug der ariſtoteliſchen Erziehung iſt dabei, daß er die ſittliche Bildung der Verſtandesbildung nicht nur vorangehen läßt, ſondern ſie auch fortwährend zur unentbehrlichen Grundlage der letzteren macht.

Aber die Einſeitigkeit in dem Princip der ganzen helleniſchen Erziehungskunſt verbirgt ſich auch hier nicht. Schon der oben angeführte Grundſatz beruht auf der Unterſcheidung der Freien und der Unfreien zu welch letzteren nicht blos Sklaven ſondern alle, die eine Händearbeit betreiben, gezählt werden, und ſelbſt für die ſittliche Erziehung weiß Ariſtoteles, der die Tugend weder für eine Gemüthsbeſchaffenheit (πάθος) noch für ein Vermögen (δύναμις), ſondern für eine angelernte Fertigkeit (ἕξις) erklärt, kein vorzüglicheres Mittel an die Hand zu geben, als das rein negative „zu verhüten, daß die Kinder irgend etwas eines Freien Unwürdiges zu hören oder zu ſehen bekommen."

8.

Jacotot's Univerſalunterricht als naturgemäß und nachahmungswerth dargeſtellt und erläutert von J. Preis, Rektor. Zweite Ausgabe. Liſſa und Gneſen, bei Günther, 1847. (5 Bogen kl. 8.)

Wir haben früher eine ähnliche Broſchüre von Pfau angezeigt. Der Verf. der gegenwärtigen rechtfertigt zuerſt die drei Paradoxa Jacotot's:

1. Alle Menſchen haben gleiche Anlagen. 2. Alles iſt in Allem. 3. Alle Menſchen können in Allem unterrichten; ſodann weist er nach, daß dieſe Grundſätze, richtig verſtanden, auch in früheren Unterrichtslehren alter und neuer Zeit enthalten und von J. nur auf eine originelle Art ausgeſprochen und ausgeführt worden ſeien. Was jedoch das Verhältniß der Grammatik zu den Jacotot'ſchen Leſe-, Lern- und Nachahmungsübungen betrifft, ſo erklärt er ſich für einen Mittelweg d. h. er will ganz nach Js. Syſtem auswendig lernen, zergliedern, vergleichen, nachahmen und endlich frei arbeiten laſſen, zuvor und zugleich aber auch, wo ſich irgend Gelegenheit bietet, das Wichtigſte aus der Formlehre und Wortfügung vorausſchicken und daran knüpfen und alles Andere, was noch unbekannt geblieben iſt, mit J. am Ende des Sprachunterrichts nachholen." Mit dieſem Mittelweg kommen wir aber auf zwei Anſtöße: erſtlich müßte im einzelnen Fall genau vorausberechnet werden, wieviel Zeit man vor dem Schluß des Sprachunterrichts zum Nachholen des „Unbekanntgebliebenen" noch braucht, und zweitens würde das doch eine ſehr fragmentariſche Kenntniß der Grammatik bleiben, wobei noch in dem letzten Stadium des Unterrichts durch Erlernung der abſtrakten Formen und Regeln ohne Anſchauung und Nachahmung gerade gegen das J. Princip gehandelt würde.

Der Streit zwiſchen dem vorherrſchend grammatiſchen und dem concreten (ans Gegebene anknüpfenden) Sprachunterricht iſt alſo damit nicht gelöst. Er wird es auch nicht werden, ſolange man nicht über den Zweck und die Behandlung des klaſſiſchen Sprachunterrichts völlig einig geworden iſt.

9.

Pſychologie des Gefühls. Zur Fundamentallehre der Pädagogik als ſtrenger Wiſſenſchaft. Von Prof. Dr. Braubach. Allgem. Theil. 1847. Wetzlar b. Rathgeber. (11 Bogen).

Daß die Pädagogik in der Seelenlehre ihre Wurzeln hat und nur aus einer richtigen Pſychologie auch eine wahre Erziehungslehre hervorgehen kann, iſt eine ausgemachte Sache. Schon Mehrere ſeit Herbart haben dieſen Grund zu legen verſucht. Der Verf. greift es an einem beſondern Punkte an, über welchen noch ſehr verſchiedene, zum Theil verworrene Begriffe herrſchen, am Gefühl. Er tritt, nachdem er die 3 Hauptformen der geiſtigen Thätigkeit (Denken, Fühlen und Wollen) auf die beiden alten pſychologiſchen Gegenſätze, Anſchauung und Trieb (Receptivität und Spontaneität) zurückgeführt und ihre Stellung gegeneinander ausgemittelt hat, vom pädagogiſchen Geſichtspunkt zuerſt dem Vorurtheil entgegen, als ob durch die herrſchende übermäßige Verſtandesbildung das Herz oder die Gefühlsbildung beeinträchtigt werde. Er leitet das Gefühl in ſeinem Gegenſatz von Luſt und Unluſt aus dem Trieb ab; das Gefühl der Luſt iſt befriedigter Trieb, das der Unluſt unbefriedigter Trieb. Daraus ergibt ſich daß die Gefühls- (oder Gemüths-)bildung auf der Leitung und

Digitized by Google

Beherrſchung der Triebe beruhe, wonach die Erziehung auf dieſe hauptſächlich ihr Augenmerk richten muß, und für dieſen Zweck durch Verſtandesbildung gerade am meiſten wirken kann. Der Verf. ſucht ferner die Anſicht zu widerlegen, als ob der Trieb durch die Luſt oder auch durch die Vorſtellung der Luſt (durch die Phantaſie) hervorgerufen werde. Aus dem Erfahrungsſatze, daß die Befriedigung den Trieb ſtärke, die Nichtbefriedigung ihn ſchwäche (relativ gilt dies auch vom Hunger), leitet er die weiteren Sätze ab: daß die *vorgeſtellte* Befriedigung, wie die *vorgeſtellte* Nichtbefriedigung dieſelben Wirkungen habe. Es kommt alſo darauf an, durch Erziehung die letztere Vorſtellung gegenüber von unſittlichen Trieben in dem Zögling zur herrſchenden zu machen, und dies heißt wohl nichts anderes, als die Willenskraft deſſelben gegen alle ſinnlichen Triebe zu ſtählen. Der Verf. drückt dies ſo aus: der Trieb wird geſchwächt durch *Entfernthaltung des Denkens ſeiner Befriedigung*. Daß aber dazu ebenſo ſehr die intellectuelle als die ſittliche Ausbildung beitragen muß, wird Niemand beſtreiten. Es iſt, wie der Verf. es richtig ausdrückt, die Erziehung zur Selbſterziehung. Nach der Entwicklung der Triebe in den verſchiedenen Formen der Leidenſchaft, des Affekts, des Temperaments, zählt der Verf. als beſondere „*Erziehungstriebe*“ auf: den Trieb zur Abhängigkeit oder Selbſtſtändigkeit, den Nachahmungstrieb, den Trieb nach Beifall und Lob, den Ehrtrieb, und gibt Andeutungen zu deren Behandlung.

Man wird aus dieſem Wenigen abnehmen, daß die Schrift für den Pädagogen ſo anregend iſt, als für den Pſychologen.

10.

Denklehre für Lehrer und Erzieher, ſowie für jeden Gebildeten von E. A. E. *Calinich*, Vice-Seminardirektor in Dresden. Dresden, bei Adler und Dieze, 1847. (7½ Bogen).

Deſſelben Verfaſſers Seelenlehre hat ſo eben die dritte Auflage erlebt. Von der philoſophiſchen Propädeutik derſelben, welche auch eine kurze Denklehre enthält, iſt die vorliegende Schrift eine weitere Ausführung in Betreff dieſes Gegenſtands. Die Arbeiten des Verf. haben das Eigenthümliche, daß ſie die Anſichten der neueren Philoſophen, beſonders *Hegels* und ſeiner Schüler, in einer gedrängten, aber verſtändlichen Form, großentheils jedoch mit ihren eigenen Worten wiedergeben; ſie ſind deßwegen ein Erſatz für ſolche, welche nicht dazukommen die Philoſophen ſelbſt zu leſen.

Digitized by Google

11.

Erziehungs- und Unterrichtslehre nach katholiſchen Grundſätzen, von M. *Zehnter*, erſtem Lehrer und Präfekt am Schullehrerſeminar zu Eichſtädt. 2. Ausg. Eichſtädt, bei Brönner 1849. (45 Bogen).

Wir ſind zwar gegen confeſſionelle Schulen, alſo auch gegen eine ſpeciſiſch-katholiſche Unterrichtslehre, beſonders wenn ſie „nach höheren Vorſchriften" umgearbeitet erſcheint; geben aber vollkommen zu, daß es, wie eine chriſtliche *Erziehung*, ebenſo auch eine katholiſch-chriſtliche geben kann und muß, nur ſoll auch in letzterer das allgemeinchriſtliche Element vorherrſchen.

Das Letztere iſt nun in vorliegendem Werke durchaus der Fall, und was die Unterrichtslehre betrifft, ſo iſt zwar in ihr alles auf den religiöſen Zweck bezogen, was nach unſerer Anſicht eine Einſeitigkeit iſt, die zur Pedanterie führen muß; aber anzuerkennen iſt, daß der Verf. auch hierin ſoviel möglich den religiöſen Zweck unter den Geſichtspunkt des Sittlichen geſtellt hat.

Bei dem Umfang des Werkes können wir nicht ins Detail eingehen. Die einzelnen ausführlichen Vorſchriften und Anweiſungen erſtrecken ſich bis auf die Bettſtellen der Kinder. Es genügt aber zur allgemeinen Charakteriſtik, zu ſagen, daß das Werk ſich nach Inhalt und Form ziemlich nahe an die *Schwarz*'ſche Erziehungslehre nach der neuen Bearbeitung von *Curtman* anſchließt, den der Verf. öfters ſelbſt ſprechen läßt. Es enthält im erſten Theil eine Anthropologie als Grundlage, im zweiten die formelle, im dritten die materielle Bildungslehre. Der Verf. iſt mit *Curtman* auch darin einverſtanden, daß der Pädagogik die Möglichkeit, *Wiſſenſchaft* zu ſein, für jetzt noch abgeſprochen werden müſſe. Und dieſe Anſicht iſt wohl die richtige, nicht blos weil die bisherigen Pädagogiken in ſyſtematiſcher Form nur Verſuche geblieben ſind, ſondern weil jetzt eben einmal das Poſtulat einer „chriſtlichen Erziehung" unter „harmoniſcher Ausbildung aller Seelenkräfte" mit dem immermehr zur Geltung kommenden Princip einer Nationalerziehung und allgemeiner Menſchenbildung ſich noch nicht hat verquicken können, alſo ein allgemein anerkanntes Princip noch nicht da iſt.

Nach dem jetzigen Stand der Sache hat der Verf. ſich in der Wahl ſeines Muſters nicht vergriffen, und für die Verdienſte *Curtman*'s kann es wohl keine ſchönere Anerkennung geben, als dieſe Verpflanzung ſeiner erfahrungsreichen und durchdachten Pädagogik auf katholiſchen Boden; womit übrigens dem *eigenen* Verdienſt des Verf. durchaus nicht zu nahe getreten werden ſoll.

Digitized by Google

12.

Die Waiſenfrage, oder die Erziehung verwaiſter und verlaſſener Kinder in Waiſenhäuſern und in Privatpflege. Aus dem Geſichtspunkt der Humanität und Staatsökonomie, nach Thatſachen und Erfahrungen beurtheilt von Dr. Kröger, Vorſteher einer Erziehungsanſtalt ꝛc. ꝛc. Altona bei Hammerich 1848. (16½ Bogen gr. 8.)

Der Verf. (früher 30 Jahre lang Geiſtlicher am Hamburger Waiſenhauſe und durch ſeine Reiſen und Schriften in dieſer Frage längſt eine Auktorität geworden) bezeichnet dieſe Schrift als ſein „Teſtament in dieſer wichtigen Angelegenheit.“ Jetzt, wo Staatsbehörden und Ständekammern ſo vielfach die Frage über den Fortbeſtand der Waiſenhäuſer in Erwägung ziehen, muß dieſer Rathgeber doppelt willkommen ſein, denn eine gründliche und umfangreiche Erfahrung entſcheidet hier. Der Verf. hat ſich auch die Frage: „ob in Waiſenhäuſern oder in Privatpflege der Zweck am ſicherſten und wohlfeilſten erreicht werde, und durch welche Mittel und Einrichtungen dies im erſtern Falle geſchehen müſſe“ zur Hauptaufgabe gemacht; aber er ſtellt ſie zugleich unter den allgemeinen Geſichtspunkt der Armenverſorgung. Er geht von dem ganz richtigen Grundſatz aus, daß die Verminderung der Armuth nur möglich iſt durch Verſtopfung ihrer Quellen, und dazu gibt es gewiß kein anderes ſicheres Mittel, als daß die Kinder der Armen in möglichſt weiter Ausdehnung „von früher Jugend an eine tüchtige Elementarbildung und eine gute ſittliche Erziehung erhalten.“ In dem er nun durch eine Reihe von Thatſachen und unter Berückſichtigung aller Verhältniſſe zeigt, daß Beides in der Privatpflege nur in ſehr ſeltenen Fällen zu erreichen ſei, kommt der Verf. auf den Schluß: daß Waiſenhäuſer, wo ſie zweckmäßig eingerichtet ſind, beizubehalten, mangelhafte beſſer einzurichten ſeien; gibt aber dabei folgende Hauptpunkte zur Beherzigung:

1) Nicht zu viele Kinder in einem Hauſe, daher ſtatt größerer Anſtalten lieber mehrere, mit einander in Verbindung ſtehende Wohnungen; die Kinder nach dem Alter, nicht nach dem Geſchlecht geſondert; und wenn ſich recht gute Koſteltern finden, ſo gebe man die jüngeren und Mädchen dahin. 2) Einfache, aber heitere und geſunde, geräumige Wohnung, einfache, geſunde Beköſtigung, gute ärztliche Pflege und Reinlichkeit. 3) Zweckmäßige körperliche Arbeiten und Uebungen. 4) Ein geiſtig anregender Elementarunterricht und eine Geiſt und Herz erhebende und belebende ſittlich-religiöſe Erziehung durch den ganzen Sinn, der in der Anſtalt waltet. 5) Erhaltung einer leitenden und ſchützenden Verbindung mit den confirmirten Zöglingen bis zu ihrer Mündigkeit. 6) Eine gut combinirte Behörde, beſonders tüchtige und rechtſchaffene Aerzte u. a. Beamte, namentlich ein umſichtiger das Wohl der Waiſen mit Einſicht und Liebe umfaſſender Direktor und ſorgenfreie Stellung der Lehrer. — Vorſchläge zur Ausführung dieſer Haupt-

Digitized by Google

erforderniſſe enthält der III. Abſchnitt „die Waiſenhaus- und Koſterziehung im Beſonderen" beſonders die §§. 11—27, wo auch die Mängel und Mißgriffe der bisherigen Behandlungsweiſe, namentlich die ſinnloſe Eintrichterung von Katechismuslehren u. dergl. und die Erziehungs-Heuchelei (§. 17, beſ. S. 125 flg.), ohne Rückhalt aufgedeckt werden.

Der Verf. verhehlt überhaupt die Schattenſeiten der Waiſerhäuſer nicht, im Gegentheil ſtellt er in einer ausführlichen geſchichtlichen und ſtatiſtiſchen Darſtellung zum Theil ſchauderhafte Gemälde von der früheren Waiſenerziehung in Anſtalten wie von der noch fortdauernden Behandlung der Waiſen in den meiſten Koſthäuſern auf, und ſein Buch iſt ein unparteiiſcher Beitrag zur Geſchichte und Kritik der Waiſenhäuſer und der Armenpflege; aber er widerlegt auch die neueren Einwendungen und Vorwürfe gegen die Waiſenanſtalten mit dem Eifer einer warmen und beredten Sprache, unter Anführung einer Reihe von Auktoritäten, die er ſelbſt ſprechen läßt. Dieſe Einwürfe ſind (§. 29. 30): a) Verwöhnung durch Wohnung und Koſt; b) Ueberbildung; c) Zarte Behandlung; d) Koſtſpieligkeit. Man muß dem Verf. unter Vorausſetzung einer zweckmäßigen Einrichtung, wie er ſie verlangt, bei ſeinen Entgegnungen immer Recht geben, und gegen ſeine ſtatiſtiſchen Belege zu Gunſten der öffentlichen Waiſenhäuſer kann man vollends nichts einwenden, weil hier Zahlen ſprechen. Aber zwei Einwürfe ſind damit nicht ganz beſeitigt, der eine iſt die Großſtädterei und der Dünkel, den viele Kinder aus Anſtalten in den Hauptſtädten mit hinausnehmen, wogegen übrigens durch Verlegung dieſer Anſtalten aufs Land und (wie der Verf. will) durch Theilung derſelben vorgebeugt werden könnte; der andere aber, der alle Anſtalten zu dieſem Zwecke trifft, iſt der, daß die Zöglinge von einem herben Element des Lebens, das die Menſchen am meiſten aneinander anſchließt, von der Sorge um das Leben bis in ihre Lehrzeit nichts erfahren und an ihrer Umgebung nichts wahrnehmen. Ref. glaubt deßwegen, daß die Unterbringung elternloſer oder ſonſt verlaſſener Kinder bei ordentlichen Schullehrerfamilien ſelbſt der Erziehung in der Anſtalt noch vorzuziehen wäre, weil ſie hier in Beziehung auf Erziehung und Unterricht wie auf körperliche Pflege unter den unmittelbaren Schutz und die Leitung des Schulinſpektors geſtellt werden könnten. Und dafür ſpricht eine von dem Verf. angeführte „neuerliche Berechnung," wonach in Preußen unter 1000 Elternpaaren zur Erziehung ihrer Kinder leidlich befähigt ſind: vom hohen Adel 40, vom niedern 73, von Officieren 36, von Regierungsbeamten 597, ſtädtiſchen Beamten 425, von Geiſtlichen 635, von Lehrern 845, von Kaufleuten und Gewerbtreibenden 141, von Handwerkern 98, von begüterten Bauern 77, von Stadt-Taglöhnern 16, in Dörfern 16, von Armen 8. Wenn nun auch dieſe Angaben zum Theil ſich nur auf Schätzung und Vermuthung ſtützen ſollten, ſo geht doch daraus die Anerkennung hervor, daß im Lehrſtande auch für fremde Kinder am eheſten eine zweckmäßige Unterkunft zu finden ſei.

Eine Frage endlich hat der Verf. nicht in den Kreis ſeiner Betrachtungen gezogen, ob nicht nach vollzogener Trennung der Kirche vom Staate

Digitized by Google

das ganze Armenweſen und damit auch die Waiſenerziehung den Religionsgeſellſchaften anheimgegeben werden ſoll. Doch wird dieſe Frage erſt nach der Auseinanderſetzung des beiderſeitigen rechtlichen Verhältniſſes und je nach Maßgabe der Ausſcheidung der Kirchengüter ſich definitiv beantworten laſſen. Nach Fichte'ſchen Grundſätzen, denen in Beziehung auf öffentliche Erziehung auch der Verf. nicht abhold iſt, dürfte freilich der Staat dieſe wichtige Angelegenheit niemals ganz aus den Händen geben.

13.

a. Theorie der Dichtungsarten, nebſt einem Anhang über Rhetorik. Von K. Geib. Mannheim bei Löffler, 1846.

b. Blumenleſe aus den Werken deutſcher Poeſie, mit kritiſch-biographiſchen Notizen, als Beiſpielſammlung zum Vorigen. Von Demſelben. Ebd. 1848.

Der Verf. (ſelbſt Dichter) gibt hier nach den älteren Aeſthetikern von Eſchenburg bis Schlegel eine Theorie, d. h. eine Ueberſicht der Dichtungsarten, und verwebt darein eine gedrängte Literaturgeſchichte der Dichtkunſt von Homer bis auf die neueſte Zeit. Inſofern wird das Werk jedem Lehrer der deutſchen Literatur in höheren Klaſſen ein brauchbares Hülfsbuch ſein, umſomehr wenn die Beiſpielſammlung, an deren Auswahl nichts auszuſetzen iſt, in den Händen der Schüler iſt. Als eigentlichen Leitfaden für die Schüler ſelbſt können wir die „Theorie" theils des Umfangs theils des Mangels an Ueberſichtlichkeit wegen nicht empfehlen.

14.

Lehrbuch der kaufmänniſchen Arithmetik nach I. B. Juvigny's Application de l'arithmétique au commerce et à la banque d'après les principes de Bezout, für Real-, Induſtrie- oder Gewerbsſchulen und Handelsinſtitute u. ſ. w. Herausgegeben von Dr. Adolph Gutbier. München, 1847, bei Franz.

Der Verf. hat früher ſchon durch eine Flugſchrift unter dem Titel: „Welche Bildung wird in unſern Tagen von einem Kaufmann gefordert?" ſeine pädagogiſche Befähigung für dieſes Fach des Unterrichts beurkundet. Er ſtellt darin den richtigen Grundſatz feſt, daß der Kaufmann nicht mehr durch die bloße Lehrzeit gebildet werden, ſondern durch eine allgemeingewerbliche oder durch eine ſpecielle Handelsſchule hindurchgehen müſſe, er gibt aber zu, daß letztere nur in großen handeltreibenden Städten Boden finden können. Um ſomehr findet er ein durchaus praktiſches Lehrbuch, das auch dem Schüler als Hülfsbuch ein treuer Führer für alle Fälle bleibt, nothwendig und von dieſem Geſichtspunkt will er ſeine Bearbeitung der Arithmetik von Juvigny beurtheilt wiſſen.

Digitized by Google

Zwar gibt es eine Reihe kaufmänniſcher Rechenbücher, z. B. von Schiebe, Fort, Bock, Unger, Ditſcheiner, Chelius, Kranke u. a. welche der Verf. mehr oder weniger benutzt hat, ſie nehmen aber größtentheils nur auf die norddeutſche Thalerrechnung Rückſicht, während das vorliegende Lehrbuch für die nach Gulden rechnenden Länder ausſchließlich beſtimmt iſt. Seinem Grundſatz nach ſetzt der Verf. die allgemeine Arithmetik voraus und inſofern iſt ſeine Arbeit für den Kaufmann daſſelbe, was Bleibtreu's politiſche Arithmetik für den Staatsmann iſt. Er gibt zuerſt ein Erläuterungsbeiſpiel, dann die Regel ganz kurz und in der Form eines praktiſchen Fingerzeigs, dann ein oder mehrere ausgerechnete Beiſpiele und endlich eine Menge Uebungsaufgaben die leicht nach dem Vorangeſchickten berechnet werden können. Einige vorkommende Rechnungsfehler laſſen ſich leicht finden und verbeſſern.

Von der Reichhaltigkeit des Buches, das beſonders Real= und Gewerbslehrern eine ausgiebige Fundgrube werden kann, liefert die angeſchloſſene Inhaltsüberſicht einen Beweis.

Erſter Abſchnitt. Von den in Handels= und Bank=Geſchäften am häufigſten vorkommenden Rechnungsarten. I. Procentrechnung. II. Anwendung der Procentrechnung: 1) Berechnung der Proviſion und Courtage, 2) das del Credere, 3) die einfache Aſſecuranzrechnung, 4) Aſſecuranzrechnung mit der Prämie, 5) Avarierechnung, 6) Gewinn= und Verluſtrechnung, 7) Tara= und Gutgewichtsrechnung, 8) Rabattrechnung. III. Frachtrechnung. IV. Zollrechnung. V. Zinsrechnung: a) einfache Zinsrechnung, b) zuſammengeſetzte Zinsrechnung. VI. Berechnung der Jahresrenten oder Annuitäten. VII. Discontrechnung. VIII. Terminrechnung. — Zweiter Abſchnitt. Verſchiedene Arten von Contocorrenten anzulegen und zu berechnen. — Dritter Abſchnitt. Repartitions= oder Geſellſchaftsrechnung. — Vierter Abſchnitt. Allegationsrechnung. — Fünfter Abſchnitt. Gold= und Silberrechnung. — Sechster Abſchnitt. Münzrechnung. 1) Von den Münzen im Allgemeinen. 2) Berechnung der Münzen: a) techniſche, b) commercielle Berechnung. — Siebenter Abſchnitt. Berechnung des Gold= und Silberverhältniſſes. — Achter Abſchnitt. Wechſelrechnung. I. Vom Wechſel im Allgemeinen. a) Vom einheimiſchen oder inländiſchen Wechſelhandel. b) Vom Wechſelhandel mit auswärtigen Plätzen. II. Erklärung der Courszettel. a) Von dem Wechſelgeld. b) Von den Acceptionen, Uſanzen u. dgl. III. Von der Berechnung der Wechſel. 1) Parirechnung. 2) Wechſelreductionen. 3) Arbitragerechnung. 4) Wechſel=Gewinn= und Verluſtrechnung. 5) Wechſelcommiſſionen. — Neunter Abſchnitt. Staatspapiere und deren Berechnung. 1) Von den Staatspapieren im Allgemeinen. 2) Von den Aktien. 3) Von den Lotterieanlehen. 4) Von den Renten. 5) Verzeichniß der vorzüglichſten Staatspapiere mit Angabe ihres Nominalwerthes und ihrer Verzinſung. 6) Von den Courſen der Fondspapiere. 7) Erklärung der Staatspapier=Courszettel. 8) Verzeichniß der Eiſenbahnaktien, die im Handel an deutſchen

Digitized by Google

Börſen vorzukommen pflegen. 9) Zeittafeln zur Ausmittlung der Zinſentermine. 10) Berechnung der Fondspapiere: a) Aufſuchung der Summe der eingekauften Papiere, b) Aufſuchung des Kapitals, welches für eine Summe baaren Geldes zu einem beſtimmten Cours in Papieren gekauft werden kann, c) Aufſuchung des Courſes, zu welchem ein Papier gekauft worden iſt, d) Aufſuchung des Courſes, zu welchem ein Papier gekauft werden muß, damit das dafür ausgelegte Geld gewiſſe Procente Zinſen trage, e) Aufſuchung des proportionellen Courſes, den eine Papierſorte gegen die andere haben ſollte, f) Aufſuchung der Zinſen, g) Zinſenabrechnung der Aktien, h) Differenzrechnung, i) Berechnung einiger Courszettel, k) Nachtrag. Verſchiedene Arten die Fondsgeſchäfte zu betreiben. — Zehnter Abſchnitt. Berechnung der Maße und Gewichte. — Eilfter Abſchnitt. Waarenrechnung. 1) Von der Faktur im Allgemeinen. 2) Speſenrechnung. 3) Einfache Calculationen. 4) Zuſammengeſetzte Calculationen. 5) Conto finto. 6) Gewinn- und Verluſtrechnung. 7) Stich-, Tauſch- und Baratthandel. — Beilage. Tabellen über Maaße, Gewichte und Münzen.

Zum Beweis in welches Detail der Verf. eingeht, führen wir nur noch an, daß unter obigem erſten Abſchnitt, I. Procentrechnung Folgendes begriffen iſt:

1) Aufſuchung der Procente allein: a) Procente vom Hundert; b) Proc. auf Hundert (100 + x); c) Proc. im Hundert (100 — x).

2) Aufſuchung eines nach einem gewiſſen Procentſatz veränderten Werthes.

3) Aufſuchung des Kapitals, von welchem gewiſſe gegebene Procente gerechnet wurden.

4) Aufſuchung des Procentfußes. Sch.

Kurze Anzeigen eingeſandter Bücher.

1) Anleitung zur deutſchen Redekunſt in den oberen Klaſſen der Gymnaſien, von Dr. Alex. Kapp. Berlin, Reimarus. 1848.

Iſt der erſte Theil des „Deutſchen Unterrichts in Oberklaſſen.“ Ganz in der abſtrakten Kapp'ſchen Ausdrucksweiſe, und noch zu ſehr mit Quintilianiſchem Ballaſt beladen. Jedoch ſehr brauchbare Andeutungen über Themata und Dispoſitionen.

2) Kurzer Abriß der Geſchichte des Schriftenthums der Griechen und Römer und der Romaniſchen und Germaniſchen Völker, von Aug. Fuchs. Halle, Schwetſchke. 1846.

Kurz und guter Leitfaden für Klaſſen, in welchen allg. Literaturgeſchichte vorgetragen wird. Dazu gehört in die Hand des Lehrers deſſ. Verf. „Geſchichte des Schriftenthums ꝛc.“

Digitized by Google

3) Ehrenkränze. Lebensbeſchreibungen von Bürgern, die ſich als Kaufleute, Mechaniker, Handwerker und (oder) Landwirthe zu Anſehen erhoben. Biographiſches Leſebuch von Dr. J. N. Müller, bad. Decan. Mit 5 Bildniſſen in Stahlſtich. Stuttgart, Steinkopf. 1848.

Für Real- und Gewerbsſchulbibliotheken wohl zu empfehlen, obwohl ſich das Buch durch den Predigerton und die vielen oft auf geſuchte Weiſe angebrachten Verslein der Jugend, die Stoff und Entwicklung will, nicht gerade amüſant machen wird.

4) Kurzer Unterricht in der Naturbeſchreibung, mit beſonderer Berückſichtigung Rußlands. Ein Schul- und Hausbuch, von Ferdinand Müller in Riga. Riga, Götſchel. 1848.

Eine populäre Aufzeichnung des Nöthigſten für den bezeichneten Zweck, mit Hindeutungen auf den Zuſammenhang in der Natur.

5) Schulleſebuch von Dieſterweg, 2. Theil (für obere Schulklaſſen), und dazu:

Anleitung zum Gebrauch des zweiten Theils des Leſebuchs. Von Demſelben. Bielefeld, Velhagen und Klaſing, 1847. (99 Seiten). (Wird ſpäter beleuchtet werden.)

6) Erſtes Leſebuch für Elementarklaſſen. Von Georg Kühn. Offenbach a. M. Heinemann, 1847. (114 Seiten kl. 8.)

Fängt mit dem ABC an und iſt zunächſt für die Elementarklaſſe der Stadtſchule von Offenbach beſtimmt. Wird wohl auch bei der ungeheuergroßen Auswahl local bleiben.

7) Erſtes Regel- und Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. Von Dr. R. W. Fritzſche. Leipz. bei H. Fritzſche, 1848. (76 Seiten 12°).

Ganz in derſelben Weiſe, wie die früher angezeigten Lehrbüchlein des Verf.

8) Loci grammatici de libro suo memoriali elegerunt et in usum scholarum ediderunt Gossrau, Kallenbach. Pfau. Quedlinburgi, 1847. Frank. (108 S. kl. 8.)

Wie der Titel ſagt, ein Auszug zum Behuf der Grammatik.

9) Praktiſcher Lehrgang zur leichten und ſchnellen Erlernung der italieniſchen Sprache. Von J. H. Sulzer, St. Gallen, 1846. Scheitlin und Zollikofer. (80 S.)

Ganz nach Ahn's franzöſiſchem Lehrgang.

Digitized by Google

10) Der neue deutſche Jugendfreund von Franz **Hoffmann.** Jahrg. 1849. 1. Bändchen. Wriezen, Weiſſe. (Mit 3 Stahlſtichen.)

„Für Kinder iſt das Beſte eben gut genug“ hat **Göthe** geſagt. Von der moraliſchen Seite iſt nichts an dem Büchlein zu tadeln; aber der Geſchmack wird nicht ſehr dadurch gebildet. Auch ſchwelgt die Haupterzählung „Was Gott thut, das iſt wohlgethan“ in Wundern der providentia specialissima, trotz einem Calwer Traktätchen.

Mehr naturgeſchichtlich belehrenden Inhalts und anziehender ſind **deſſelben** Verfaſſers

11) Land- und Seebilder in Erzählungen für die reifere Jugend. Erſter Band: **Wilde Scenen in Südafrika.** (230 S. kl. 8. mit 1 Stahlſtich). Ebend. ohne Jahrszahl. — Den Prinzen Carl und Hermann von Hohenlohe-Langenburg gewidmet. —

12) Vierzig Jahrhunderte. Geſchichtstafeln zum Auswendiglernen, von Dr. Albrecht **Vogel.** Dresden (Adler und Dieze) 1848.

Das Eigenthümliche an dieſen chronologiſchen Tabellen iſt daß jedes Jahrhundert eine Oktavſeite einnimmt, ſo daß natürlich manche Seite vornherein faſt leer iſt, zur Veranſchaulichung des Abſtandes der bekannten Thatſachen. Das Heft iſt auf Schreibpapier gedruckt und der Schüler kann ſich hie und da noch eine beſonders merkwürdige Begebenheit oder einen Namen einzeichnen. Der Zweck: für curſoriſchen Vortrag der Weltgeſchichte.

13) Lehrgang der franzöſiſchen Sprache zu möglichſt ſchneller, leichter und gründlicher Erlernung derſelben. Von Dr. H. A. **Manitius.** Dresden. (Adler und Dieze) 1848. 188 S. kl. 8.

Hauptſächlich auf ſtetes Wiederholen eingerichtet; ſonſt wie die übrigen praktiſchen Lehrgänge, doch vorzugsweiſe für ganz kleine Anfänger.

14) Leitfaden beim Unterricht in der **Landwirthſchaft** für Seminariſten, von Ch. **Grünewald,** Lehrer am Seminar zu Kaiſerslautern. Kaiſersl. Taſcher, 1846. (174 Seiten hübſch gedruckt.)

Ein ſehr zweckmäßiger Auszug (auch für Volksſchulen) aus den Werken von **Schlipf,** Veit, Ad. **Müller** und **Metzger.** Der Leitfaden begreift Pflanzenbau und Thierzucht (auch Bienen- und Seidezucht). Ueberhaupt ein nettes Vademecum.

Digitized by Google

III. Berichte.

1. Württemberg.

a) Allgemeines.

Wir erhalten nachſtehenden Beitrag zu der bevorſtehenden (?) Reorganiſation des mittleren und höheren Schulweſens in **Württemberg**, den wir ohne weitere Bemerkung vorerſt zur öffentlichen Beurtheilung vorlegen
Die Redaktion.

Es kann nicht der Zweck ſein hier eine ins Einzelne gehende Auseinanderſetzung aller organiſchen Verbeſſerungen zu geben, welche das Volk von der Schule mit Recht erwartet; dies iſt Sache der Organiſations-Commiſſion. Von ihr erwarten wir, daß ſie ihre Anträge an die Staatsregierung ſobald ſie mit ihren Arbeiten fertig ſein wird, zur Beurtheilung dem Volke durch den Druck veröffentlichen werde. Nur einige Wünſche ſollen hier ausgeſprochen werden.

Es wäre ſchon viel geſchehen, wenn nur die (ſcheinbar blos) äußerlichen Veränderungen der Schule, welche in dieſer Zeitſchrift ſchon wiederholt als wünſchenswerth bezeichnet wurden, vorgenommen würden; wir meinen die Aufhebung ſämmtlicher lateiniſcher Schulen und Lyceen und dagegen eine Vermehrung der Zahl der Gymnaſien. Nach der Ueberſicht der württemb. Lehranſtalten (Stuttgart. Belſer 1843) beſtehen im Lande 4 niedere Seminarien, 6 Gymnaſien (wovon 2 mit Convikten verbunden ſind), 5 Lyceen, 73 niedere lateiniſche und 51 Realſchulen, wovon 8 Oberrealclaſſen haben. Die drei letzteren Arten von Anſtalten haben zuſammen etwa 290 Lehrer, rechnet man im Durchſchnitt 600 fl. Beſoldung, ſo beträgt die Geſammtausgabe 174,000 fl. Würden nun ſtatt der latein. Schulen und Lyceen 10 weitere Gymnaſien vorderhand mit je 8 Lehrern à 1000 fl. Beſoldung (im Durchſchnitt) errichtet, ſo wäre der Koſten für ſie 80,000 fl., Rechnen wir ebenſoviel für eine gleiche oder genügende Anzahl von **vollſtändigen** Realſchulen, ſo bleiben immer noch 14,000 fl. für Anſchaffung von Lehrapparaten, Beſoldung von Dienern (Famuli) u. dergl. Außer den ſchon beſtehenden Gymnaſien dürften (mit Rückſicht auf die Oertlichkeit) folgende 10 Städte Gymnaſien erhalten: Mergentheim, Oehringen, Hall, Gmünd, Göppingen, Heidenheim, Ravensburg, Biberach, Reutlingen, Eßlingen.

Digitized by Google

Von dieſen Gymnaſien wären 2 katholiſche (Mergentheim und Gmünd), zwei paritätiſche (Ravensburg und Biberach), die ſechs übrigen evangeliſche. Was — ruft Einer in gerechter Entrüſtung — noch immer ſoll das Princip der confeſſionellen Trennung gerade in den Bildungsanſtalten zur Humanität aufrecht erhalten werden? Uns wäre es am liebſten wenn dieſe Scheidewand endlich einmal fiele, aber wir zweifeln daran daß es ſchon ſo weit iſt. Allein, erwiedert man, auf dieſe Weiſe werden etwa 140 Lehrer disponibel; was ſoll mit dieſen geſchehen? Ein Theil derſelben (etwa 30) ſind kathol. Geiſtliche, welche die Schule neben ihrem kirchlichen Amte beſorgen; dieſe würden der Kirche ganz zurückgegeben, weil eine ſolche Zerſplitterung der Kraft ohnedies vom Uebel iſt; ein anderer nicht geringer Theil ſind examinirte evang. Theologen die ebenfalls der Kirche wieder zufallen würden, von den übrigen würden 20 den ohne Zweifel nöthigen Elementarklaſſen der 10 neuen Gymnaſien zugetheilt und der Reſt könnte penſionirt werden. Und wahrlich den penſionirten alten Lehrern wird die Ruhe zu gönnen ſein; die Schulen werden dabei nur gewinnen, denn dieſe brauchen vor Allem eine rüſtige Manneskraft. Die niedern Realſchulen welche bei ihrer Iſolirung ihrem Zwecke bekanntlich nicht entſprechen, würden ſämmtlich mit Oberrealklaſſen verbunden und jede Realanſtalt an den Sitz eines Gymnaſiums verlegt werden, damit beide Schulen mit ihren Eigenthümlichkeiten nöthigen Falls je auf einander einwirken könnten.

Und was wäre damit gewonnen? Die Beantwortung dieſer Frage kann ich den Lehrern der latein. Schulen und Lyceen überlaſſen; ſie alle ſehnen ſich nicht ſowohl aus eigenem als aus Intereſſe für die Schule nach einer ſolchen Aenderung; das Zuſammenleben und harmoniſche Zuſammenwirken der an größeren mehrfache Bildungsmittel bietenden Anſtalten vereinigten Lehrer, die Befreiung von einer ihrer Stellung unwürdigen Abhängigkeit von einer bevormundenden oft in und für die Schulſachen kenntniß- und intereſſeloſen Ortsbehörde kommt nicht nur dem Lehrer, ſondern auch der Schule zu gute. Freilich müßten bei dieſer Organiſation die Kinder frühe das elterliche Haus verlaſſen; allein das müßten ſie bei dem Fortbeſtande der latein. Schulen einige Jahre ſpäter auch. Zudem iſt faſt in jedem Dorfe ein Ortsgeiſtlicher der ſich eine Freude daraus macht zu ſeinen eigenen Buben, mit denen er gewöhnlich vom Himmel gut bedacht iſt, den übrigen Nachwuchs des Orts in eine latein. Privatſchule aufzunehmen, wenn etwa die Eltern Bedenken tragen ihre Kinder frühe von Hauſe wegzugeben, obwohl es manchmal für dieſe vortheilhafter ſein dürfte der elterlichen Aufſicht (d. h. Nichtaufſicht) entnommen und der unmittelbaren Leitung eines Lehrers übergeben zu werden. Für manche Schulen, welche von Lehrern beſorgt werden die durch ihre kirchliche Thätigkeit zu ſehr in Anſpruch genommen ſind als daß ſie den Anforderungen der Schule genügen könnten, wird die Aufhebung eine wahre Wohlthat ſein. Wenn es wahr iſt, daß den Geiſtlichen die Jahre ihres Lehramtes in Beziehung auf die künftige Beförderung in der Kirche doppelt gerechnet werden, ſo müßte dieſer Praxis baldmöglichſt ein Ende gemacht werden, zumal da das Austreten mancher Geiſtlichen aus

Digitized by Google

dem Lehrfache die nicht ſelten einen pietiſtiſchen oder ultramontanen Einfluß auf die Schüler ausüben, für die Schule ein wahrer Gewinn wäre. Aber nicht das; wenn die Humanitätsſchule ihrem Begriff gemäß hergeſtellt werden ſoll, ſo muß alle confeſſionelle Trennung, ja alle Rückſicht auf Confeſſionen in ihr völlig aufhören. Die Confeſſion muß in den Schooß der Familie, in das Haus des Erziehers gewieſen werden; in der Schule wirkt ſie nur ſtörend, verwirrend, verbitternd. — — Oder werden die „Märzerrungenſchaften“ auf dieſem Gebiete allein unbekannt bleiben? Soll der Geiſt der Freiheit und Gleichheit alles Morſche und Krankhafte, nur die unwürdige confeſſionelle Scheidewand nicht niederwerfen? Wahrlich, wahrlich, ich ſage euch, ſo ihr nicht ausziehet den alten Menſchen und anziehet einen neuen, könnet ihr nicht eingehen in das Himmelreich der Freiheit! Nicht als wollten wir damit ſagen, es ſolle kein religiöſer oder kirchlicher Unterſchied mehr ſein; den könnten wir ja nicht aufheben, wenn wir es noch ſo ſehr wünſchten; aber das verlangen wir, daß in den Bildungsſtätten der Humanität — und das muß jede Schule werden — die Confeſſion kein ſpecifiſches Element mehr ſei. Ferner behaupten wir, daß auch die Schulklöſter (heißen ſie nun Stifte oder Convicte oder wie immer, es ſind eben Klöſter) nichts taugen. Sie nähren und pflegen vielleicht ohne es zu wollen religiöſe Unduldſamkeit, erzeugen durch den Zwang der Vorſchriften (Ordensregeln oder Statuten) eine laue Moralität, ja Liſt und Tücke, unterdrücken die Entwickelung des Charakters und der Weltkenntniß und bringen eine Selbſtüberſchätzung und Einſeitigkeit hervor, welche für den künftigen Lehrer der Demuth und Liebe ſehr nachtheilig ſind. Dieſe Klöſter alſo müſſen fallen, ſie haben ſich längſt überlebt. Ihre Fonds werden in Geldunterſtützungen (Stipendien) für Würdige verwandelt, und an ihre Stelle treten nach Bedürfniß Privaterziehungs- und Aufſichtsanſtalten unter Leitung von Pädagogen die perſönlich mit ihrem Rufe dafür einſtehen!

Es iſt ſo viel wir uns erinnern in dieſer Zeitſchrift auch ſchon der Wunſch ausgeſprochen worden, daß die Vorſtandſchaft an den Lehranſtalten künftighin nicht mehr lebenslänglich ſein möchte. Dies läßt ſich freilich nur dann ausführen, wenn die ſeither mit dieſer Funktion verbundene, manche Erfahrung und mechaniſche Fertigkeit fordernde Vielſchreiberei (Berichterſtatten, Tabellenunweſen) abgeſchafft wird, was wohl keinem Zweifel unterliegt. Dann aber dürfte es aus mehrfachen Gründen räthlich ſein auch hier ein demokratiſches Princip einzuführen und die Vorſtandſchaft in einem Turnus von etwa je 3 Jahren bei den Lehrern einer Anſtalt wechſeln zu laſſen.*) Es ſoll inter pares keine Suprematie geben, ein Lehrer ſoll dem andern der Würde oder dem Range nach gleich ſein; darum auch weg mit dem Unterſchiede von Unter-, Mittel- und Obergymnaſium u. a. dergl. Abzeichen; es heiße ſchlechtweg I. II. bis X. Claſſe; und jeder Lehrer heiße was er iſt — Gymnaſiallehrer oder Studienlehrer (wie in Baiern ſchon

*) Warum nicht wechſelnde Uebertragung durch die Wahl des Lehrer-Collegiums? verſteht ſich mit nachfolgender Beſtätigung der Oberaufſichtsbehörde. D. Redaktion.

ängſt) „nicht aber Präceptor, Profeſſor." Aber im Umgangsleben iſt es doch unbequem, wenn man keine unterſcheidende Bezeichnung hat? Man hat ſie ja, man laſſe da den Titel überhaupt weg und nenne ſchlechtweg Jeden bei ſeinem Namen, denn dazu iſt er gegeben.

Poplicola.

---

b) Die württembergiſchen evang. theol. Seminarien

ſind abermals Gegenſtand der öffentlichen Verhandlung geweſen, indem der Abgeordnete Rotter in der Ständeverſammlung den Antrag ſtellte: „An den Aufwand für das höhere und die 4 niedern proteſt. Seminarien jährl. die Summe von 33,000 fl. zu erübrigen und dieſelbe zu pecuniärer Beſſerſtellung der Geiſtlichen und Schullehrer zu verwenden." Der Antrag ſtützte ſich hauptſächlich darauf daß für das laufende Bedürfniß bei der ziemlichen Anzahl ſolcher, die auf eigene Koſten Theologie ſtudiren, eine Beſchränkung der jährlich aufzunehmenden Zahl der Zöglinge von 30 auf 20 wohl zuläßig ſei. Die Finanzkommiſſion wollte überdies, daß der Regierung in Erwägung gegeben werde, ob nicht zweckmäßigerweiſe die Seminarien mit Gymnaſien verbunden werden und damit auch weitere Erſparniſſe erzielt werden könnten, wie dies ſchon bei den katholiſchen Convikten der Fall ſei.

Dagegen trat im Namen ſeiner Collegen Hr. Ephorus Bäumlein in Maulbronn mit einer Flugſchrift auf, „Prüfung der ꝛc. Anträge." Hr. B. bringt alle möglichen Gegengründe aus der Stiftungsurkunde, aus dem Bedürfniß, aus der Pädagogik und Didaktik, und endlich auch aus dem Intereſſe der Ortſchaften, welche ſolche Seminarien beſitzen (ſogenannte Kirchthumsintereſſen). Von allen Einwürfen ſeiner Gegner läßt der Verf. nur den einen gelten, daß durch die Municficenz der „Kirche" (? der Staat bezahlt!) am Anfang der theologiſchen Laufbahn viele zum Studium der Theologie herbeigelockt werden, die „den Zwecken derſelben nachtheilig" werden. Noch lieber aber, als Hr. B. dies zugibt, nehmen wir ſeinen Vorſchlag zur Abhülfe an. Er lautet: Man entlaſſe ſolche Zöglinge, die ſich ihrer Richtung nach nicht für den geiſtlichen Beruf eignen, auf den Antrag des Lehrerkonvents ohne Koſtenerſatz! Wohlan! dann wird in Kurzem, gegen die Abſicht des Verf., das Seminar eine Pflanzſtätte zwar immerhin für „ingenia," aber nur nicht mehr für die Kirche, nicht einmal vorzugsweiſe ſein. Von da an wird man nicht mehr ſagen können, die Seminarien ſeien „der Speck, womit man die theologiſchen Mäuſe fängt." (Strauß, Glaubenslehre, 2. Bd.)

In der Ständeverſammlung ging man für dießmal über die obigen Anträge deßhalb zur Tagesordnung, weil die Prälatenbank Einſprache erhob, die Seminarien ſeien kirchliche Anſtalten, über welche der Regierung und Ständen keine Verfügung zuſtehe. Nun, es gibt ja in Zukunft keine Prälatenbank mehr. Dann mag die Kirche ihre Anſtalten erhalten, wenn das auszuſcheidende evang. Kirchengut noch zu dieſer Municficenz ausreicht.

Digitized by Google

c) Dritte Verſammlung von Lehrern an lateiniſchen und Realſchulen im Donaukreis, zu Ehingen den 24. Juli d. J.

Nachdem die zwei erſten Verſammlungen in den beiden vorhergehenden Jahren zu Ulm gehalten worden waren, fand die diesjährige am 24. Juli, dem im vorigen Jahre gefaßten Beſchluß gemäß, zu Ehingen ſtatt. Die Theilnahme erſtreckte ſich leider auf keinen großen Umkreis, indem außer den Ehinger Anſtalten nur das Gymnaſium und die Realſchule in Ulm und die lateiniſche Schule in Munderkingen vertreten waren. Die Zahl der Anweſenden betrug außer einigen Zuhörern fünfundzwanzig.

Die von Herrn Rektor Wocher in Ehingen geleiteten Verhandlungen betrafen zuerſt den ſchon im vorigen Jahr beſprochenen Zuſammenhang zwiſchen den verſchiedenen Anſtalten, welchen die Schüler theils bis zum unmittelbaren Eintritt ins geſchäftliche Leben, theils bis zum Uebergang zur hohen oder zur Gewerbsſchule überlaſſen ſind.

Obgleich der frühzeitige Beginn des Unterrichts in der lateiniſchen Sprache einen beredten Fürſprecher fand, der ſich hauptſächlich auf die Empfänglichkeit des Gedächtniſſes in der zarteſten Jugend berief, und auf die bedeutenden Ergebniſſe hinwies, die man im Lateiniſchen erzielte, als man von Anfang an Latein trieb und zwar mit ungetheiltem Eifer trieb, ſo wollte doch die überwiegende Mehrzahl der Anweſenden nicht von den Beſchlüſſen des vorigen Jahrs abgehen, wonach die Elementarklaſſen, ohne allen Unterricht in fremden Sprachen, das Alter von 6—10, die lateiniſchen und Realſchulen aber das Alter von 10—16 Jahr umfaſſen ſollten, ſo daß alſo der Uebertritt ins Obergymnaſium oder in die Oberrealſchule vom 14. ins 16. Jahr hinausgerückt würde. Daß bis zum 10. Jahr die Elementarſchüler mit der Mutterſprache, dem Rechnen und der Naturgeſchichte geeignet und mit gutem Erfolg für den ſpäteren Unterricht nicht nur beſchäftigt werden können, ſondern auch ſollen, ſchien im Allgemeinen keinem Zweifel zu unterliegen, ja man wollte keinen Unterricht in einer fremden Sprache vor dem 10. Jahr beginnen laſſen ſogar auf den Fall hin, daß die Kinder länger ſich ſelbſt überlaſſen, oder wenigſtens von allem ſchulgerechten Lernen, wie es häufig vorzeitig in Kleinkinderſchulen erzielt wird, befreit bleiben ſollten.

Für das katholiſche Oberland wäre eine Aenderung der jetzigen Vorſchriften insbeſondere wünſchenswerth. Denn fürs Eine erhalten dort die lateiniſchen Schulen viel Zufluß vom Lande, wo die Väter meiſtens den Entſchluß, ihre Söhne dem wiſſenſchaftlichen Studium zu widmen, nicht eher faſſen, als bis dieſe 12, 13 Jahre und noch älter geworden ſind. Da trifft es ſich denn häufig, daß ein ſolcher Spätling, wenn er die lateiniſche Schule durchgemacht hat, vom Gymnaſium oder dem niederen Convict zurückgewieſen werden muß, nur weil er das ſtreng vorgeſchriebene Lebensalter ſchon hinter ſich hat, auch wenn er durch ſeine bisherigen Leiſtungen die beſten Ausſichten auf ein erfolgreiches Studium gewähren würde. Fürs Andere aber iſt zur Beſchleunigung des Eintritts deßhalb keine Veran-

Digitized by Google

laſſung vorhanden, weil die ganze wiſſenſchaftliche Laufbahn nicht vor dem für die Prieſterweihe feſtgeſetzten 25. Lebensjahr abgeſchloſſen zu ſein braucht.

Ob in den Elementarklaſſen die künftigen Real- und die lateiniſchen Schüler mit einander oder auch noch mit den Volksſchülern vereinigt ſein ſollen, darüber entſpann ſich zwar eine Verhandlung, bei welcher einerſeits auf die neuerdings erzielten höheren Leiſtungen der Volksſchulen, andererſeits aber auf die Nothwendigkeit einer höheren Entwicklung derſelben hingewieſen wurde. Daß auch in größeren Städten die für beiderlei Anſtalten beſtimmten Schüler der Elementarklaſſen dann recht wohl vereinigt ſein können, wenn von der ihrem wahren Begriff entgegengeführten Realſchule in Nagel'ſchem Sinn die Bürgerſchule abgeſondert ſei, wurde hervorgehoben. Machte man aber auch für die eine oder die andere Anſicht noch manche Gründe geltend, wie z. B. daß eine Vereinigung der Elementarklaſſen mit der Volksſchule deßhalb wünſchenswerth ſei, weil das Gefühl für den Standesunterſchied nicht zu früh geweckt werden ſolle, ſo konnte man ſich doch in dieſer Beziehung auf eine allgemeine Anſicht nicht vereinigen, weil klar vorlag, daß für die Art der Vertheilung der verſchiedenen Arten von Elementarſchülern, für ihre Trennung oder Vereinigung insbeſondere örtliche Verhältniſſe, inſofern ſie die Schülerzahl bedingen, maßgebend ſein müſſen.

War man in Betreff des Uebertritts in die lateiniſche Schule und von dieſer aufs obere Gymnaſium im Allgemeinen für eine Hinausſchiebung der Altersgrenze, und jedenfalls gegen eine kanzleimäßig ſtreng zu befolgende Vorſchrift, welche die obere Grenze zu nieder greift, ſo könnte dagegen kein Widerſpruch ſich wider die Anſicht erheben, daß, wenn nicht gegen die immer allgemeiner werdende Abkürzung der dem Plane nach vierjährigen Obergymnaſiallaufbahn auf eine dreijährige ſtrenge Maßregeln ergriffen werden, daß, wenn gegen dieſen Mißbrauch kein förmlicher Zwang geübt werde, der Obergymnaſialunterricht ſeinem Verfall entgegengehen müſſe. Was ſollen alle guten oder ſchlechten Entwürfe für einen Lehrgang, wenn nach den erſten drei Jahren, in welchen dem Plan gemäß der Unterricht ein weiteres viertes vorausſetzen durfte, es jedem Schüler frei ſtehen ſoll, ſein Heil in der Prüfung zu verſuchen, der Anſtalt zu entſpringen in dem Augenblick, in welchem der Unterricht dem Lehrer dankbar zu werden anfing? Um die ſchädliche Wirkung dieſes eingeriſſenen Unweſens recht zu beurtheilen, muß bedacht werden, daß nicht nur das vierte Jahr wegfällt, ſondern auch das dritte für den Unterricht ſo gut wie verloren, iſt, weil die Vorbereitung für die vorzeitig zu beſtehende Prüfung alle Aufmerkſamkeit und Thätigkeit des Schülers in Anſpruch nimmt! Warum ſollte hier nicht durch die Verordnung geholfen werden können, daß kein Schüler zur ſogenannten Maturitätsprüfung zugelaſſen werden kann, wenn er nicht den ganzen vorſchriftsmäßigen Obergymnaſiallehrgang durchgemacht hat? Warum wird in Preußen nur einem Primaner das Zeugniß der Reife für das höhere wiſſenſchaftliche Studium ertheilt?

Freilich noch ein anderes Mittel, dem Eilen und Treiben nach der

Digitized by Google

Hochſchule Einhalt zu thun, und welches eben ſo geeignet wäre, den nöthigen Zwang einzuführen als auch beſonderen Umſtänden z. B. der außerordentlichen Befähigung in Verbindung mit Alters- oder Familienverhältniſſen Rechnung zu tragen, läge in dem auch zur Sprache gekommenen Vorſchlag, daß den Lehrercollegien der Obergymnaſien die Entſcheidung über die Reife eines Schülers zum höheren Studium anheimgegeben werden ſoll. Es beſteht die Einrichtung der Landes-Maturitätsprüfung bekanntlich in Württemberg faſt noch allein, und die Beachtung der Mißſtände, mit welchen jene behaftet iſt, könnte nur etwa entkräftet werden durch die Beſorgniß, es möchten die einzelnen Collegien bei ihrem Urtheil ſehr verſchiedene Maßſtäbe anlegen — eine Verſchiedenheit, welche gerade dem gewiſſenhafteren zum unmittelbaren Nachtheil ausſchlagen würde — wohl auch den Einflüſſen der ihnen nahe ſtehenden Eltern oder ſonſtiger Fürſprecher der Prüflinge zugänglich ſein. Doch warum ſollte dem Stande der württembergiſchen Obergymnaſiallehrer allein eine Gewiſſen- oder Ehrenhaftigkeit, die ſie über ſolche Klippen hinwegzuheben im Stande iſt, nicht zugetraut werden können, wäre er ſo weit hinter dem der anderen deutſchen Länder zurück? Oder wären wir nicht weit über jene Zeit hinaus, in welcher es möglich war, daß das Einem Gymnaſium zuſtehende Vorzugsrecht, die allgemeine Prüfung vorzunehmen, auf eine für fremde Schüler benachtheiligende Weiſe ausgeübt ward (wie ein bei der Entſtehungsgeſchichte der jetzigen Einrichtung näher Betheiligter auf ergötzliche Weiſe erzählte)?

Unverkennbar hätte dieſe Aenderung manche Vortheile für ſich. Ein Lehrercollegium kann, geſtützt, nicht nur auf eine dreitägige Prüfung ſondern auch eine mehrjährige Erfahrung mit allem Grund und Recht ausſprechen: Dieſer oder jener Schüler iſt für das höhere Studium noch nicht reif, wir können ihn noch nicht auf die hohe Schule entlaſſen — während eine meiſt von fremden Lehrern an fremden Schülern vorgenommene Prüfung, an Einzelnem aus deren Kenntniſſen und Fertigkeiten herumtaſtend, nur an den beiden Enden der Reihe der Prüflinge, nämlich bei den Tüchtigſten und Untüchtigſten ein einigermaßen reines, in der breiten Mitte der Mittelmäßigkeit aber nur ein von manchen Zufälligkeiten der Wahl des Prüfungsſtoffs, der jeweiligen Stimmung, der natürlichen Dreiſtigkeit u. ſ. f. getrübtes Ergebniß liefern kann. Die Lehrer eines Gymnaſiums ferner könnten ohne beſonderen Zeit- und ganz ohne Koſtenaufwand die von ihnen ſelbſt an ihren Schülern vorgenommene Prüfung auf alle Fächer, welche überhaupt, oder im letzten Jahr gelehrt worden ſind, ausdehnen, während wegen des bedenklichen Koſtenpunkts die allgemeine Landesprüfung ſo viel wie möglich beſchränkt werden muß, ſo daß z. B. in den naturwiſſenſchaftlichen Fächern — ſoweit nicht die Geographie als ſolches betrachtet, oder vielmehr behandelt wird — gar nicht, in der franzöſiſchen Sprache nur ein Theil aller Prüflinge geprüft wird. (Leider hat wegen des Koſtenpunkts auch die Anzahl der nicht-ſtuttgartiſchen Gymnaſiallehrer, welche zur Prüfung einberufen werden, vermindert werden müſſen, ſo daß nicht einmal alle Gymnaſien außer dem Stuttgarter bei jeder Prüfung vertreten ſind, und jedem Ein-

Digitized by Google

berufenen möglichſt viele Fächer, von welchen er für gewöhnlich nicht immer alle lehrt, aufgetragen werden müſſen.)

Wohl aber konnte man ſich nicht verhehlen, daß der Obergymnaſialunterricht noch an manchen anderen Mängeln leidet, die nur um ſo eher gehoben werden müſſen, wenn man die Schüler erſt im 16. Jahr bekommen und länger behalten und am Ende auch ſelbſt prüfen will. Nicht als ob man alsdann etwa den „univerſitätsmäßigen" Vortrag auf dem Gymnaſium einheimiſch machen, oder mehrere und höhere Fächer aus dem Gebiet der Philoſophie, der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften in den Lehrplan aufnehmen wollte — nein, „der Fächer ſind es nur zuviele" war die allgemeine Stimme. Insbeſondere auf die jetzige Ausdehnung des philoſophiſchen Unterrichts war man ſchlecht zu ſprechen, weil er einerſeits in der Faſſungskraft der Schüler und in der Höhe ſeiner Aufgabe zwei ſchwer in Uebereinſtimmung mit einander zu bringende Elemente verbinde, andererſeits Schuld an der Vernachläßigung trage, welche auf der Hochſchule den philoſophiſchen Fächern von Seiten der angehenden Studirenden zu Theil werde, weil dieſe nämlich glauben, ſie hätten in dem philoſophiſchen Unterricht auf dem Gymnaſium der Philoſophie genug in ſich aufgenommen. Anſtatt der verſchiedenen philoſophiſchen Fächer werde eine philoſophiſche Propädeutik eingeführt, welche dem Schüler in einem Einjährigen Lehrgang Aufſchluß und Unterrichtung über diejenigen höheren Fragen gebe, die ſich in dem betreffenden Alter dem Schüler von ſelbſt aufdringen, und im Religionsunterricht nebenbei dennoch berührt werden müſſen. Dieſem Vorſchlag fehlte es begreiflicherweiſe nicht an Gegnern, welche die Gefahr darin erblickten, es möchten dadurch religiös-philoſophiſche Zweifel vor der Zeit im Gemüth des Schülers erweckt werden. Doch die Wahl, ob ſolche Fragen in den, ſei es nun Religions- oder Philoſophie-Unterricht hereingezogen werden, oder nicht, und wie ſie im erſten Falle behandelt werden, wird im Weſentlichen immer von dem betreffenden Lehrer (der meiſtens beide Unterrichtsfächer in ſeiner Hand hat) abhängen. Es wurde bei dieſer Gelegenheit an das ſeiner Zeit erfolgte Verbot, an Obergymnaſien Naturrecht und Moralphiloſophie zu lehren, erinnert, welchem jedoch damals weniger die Rückſicht auf die mit Lehrſtunden überladenen Schüler, als die Beſorgniß, es möchten mit dieſem Unterricht gewiſſe dem herrſchenden Syſtem unbequeme — übrigens durchaus nicht religiös-philoſophiſche Ideen in der Schule eindringen, zu Grund lag.

Von einem ſpäteren Eintritt der lateiniſchen Schüler ins Obergymnaſium glaubt man ſich in Betreff des Lehrplans beſonders den Vortheil verſprechen zu können, daß dadurch die Abſcheidung der Anſtalten in genauere Uebereinſtimmung käme mit der geiſtigen Entwicklung des Jünglings, welche im 14. viel weniger als im 16. Jahre einen Wendepunkt darbiete, der für den Eintritt einer neuen wiſſenſchaftlichen Behandlung des Unterrichts die nothwendige Vorausſetzung ſei. Wenn z. B. der in neuerer Zeit ſchon mehrfach aufgetauchte Vorſchlag, im Obergymnaſium ſollen die Compoſitionen in den alten Sprachen aufgehoben, werden auch in Anregung gebracht

Digitized by Google

wurde, ſo konnte derſelbe unter der Vorausſetzung, daß das Obergymnaſium ſeine Schüler im 16. Jahr erhalte, viel weniger Widerſpruch finden, als bei der Annahme des jetzigen Standes der Dinge. Denn daß für unſere vierzehn und fünfzehnjährigen Obergymnaſiſten, ſowie ſie ſind, von jener ſtofflich logiſchen Erforſchung der alten Schriftſteller und den ſich daran anſchließenden deutſchen Ausarbeitungen, durch welche die Compoſitionen erſetzt werden ſollen, weniger Gewinn erwartet werden kann, als von den Compoſitionsübungen, weil ſie für jene noch nicht reif wären, das iſt kaum zu beſtreiten. Von 16—20jährigen Jünglingen, nicht aber von 14—17 jährigen kann angenommen werden: daß ſie, ſofern ſie Sinn für altklaſſiſchen Styl und Vorliebe für grammatikaliſche Studien haben, ſich durch freie lateiniſche und griechiſche Stylübungen die aufgegebenen Argumente mehr als erſetzen, von Schülern dieſes Alters überhaupt kann jene Selbſtſtändigkeit des Denkens erwartet werden, welche allein den beſten Erſatz bietet für die Ueberzahl von Stunden, in welchen immer nur vom Lehrer auf den Schüler gewirkt werden ſoll, in dieſem aber der lebendige Keim anſtatt geweckt und entfaltet, nur niedergedrückt wird, in denen der Schüler anſtatt ſich empor zu ſchwingen, nur ermattet — jene Selbſtſtändigkeit, welche hervorzurufen und zu fördern die Aufgabe des Gymnaſiums bilden muß, das den Schüler auf das höhere wiſſenſchaftliche Studium vorbereiten ſoll.

Noch wurden auch Beiſpiele der Ueberladung mit Lehrſtunden (Vorm. 7—12, Nachm. 1—5) angeführt, unter welcher noch hie und da lateiniſche Schüler leiden, und die Einrichtung franzöſiſcher Anſtalten empfohlen, in welchen die Zöglinge (und zwar ſowohl internes als externes) zwar auch den größten Theil des Tags in der Anſtalt verweilen, jedoch nicht allein des Unterrichts halber, ſondern auch um ihre Aufgaben für denſelben daſelbſt auszuarbeiten, wofür ſie dann nach Hauſe zurückgekehrt von aller Arbeit frei ſind, und immerhin Zeit gewonnen haben, weil die Arbeit in der Anſtalt ſchneller und eifriger betrieben wird als die häusliche, bei welcher immer manche Zeit, nutzlos für die Schulzwecke wie für die Erholung, verzettelt wird. Es könnten vielleicht bei unſeren Anſtalten ſolche Arbeitsſtunden eingeführt werden, und dabei eine paſſende Gelegenheit darbieten, junge Lehramtscandidaten zur Beaufſichtigung zu verwenden und zugleich mit dem Zuſtand der Schulen bekannt zu machen. (Nur dürfte das Beiſpiel der Franzoſen nicht in der Hinſicht nachzuahmen ſein, daß man den Einfluß des beaufſichtigenden maitre d'études den Arbeiten, die nicht minder uniformirt ſind, als die Schüler ſelbſt, gar zu deutlich anſieht.)

In Betreff der Schulferien wurde der Wunſch laut, dieſelben möchten ſich im Frühjahr nur auf 14 Tage, im Herbſt dagegen auf 5—6 Wochen erſtrecken, aber alsdann nicht faſt unmittelbar vor dem Beginn der ſchlechten Jahreszeit anfangen, ſondern am Anfang des September — und es fand dieſer Wunſch den allgemeinſten Anklang.

Sodann ſpricht der Vorſitzende noch über wünſchenswerthe allgemeine Maßregeln gegen die kleinen, augenverderbenden Drucke der Chreſtoma-

Digitized by Google

thieen und alten Klaſſiker, ſowie über eine ins Leben zu rufende Uebereinkunft in Betreff der allgemeinen Einführung der proſodiſch natürlichen Ausſprache der lateiniſchen Wörter.

Als Verſammlungsort für das nächſte Jahr wurde am Schluß Ravensburg bezeichnet. Wir können zwar unſern Amtsbrüdern daſelbſt leider keinen Beſuch heimgeben weil ſie uns dieſe drei Jahre keinen gemacht haben, hoffen aber deſſenungeachtet ihnen willkommen zu ſein und daſelbſt recht vielen Genoſſen, welche die bis dahin in vollem Gang befindliche oberſchwäbiſche Eiſenbahn zuſammenführen ſoll, zu begegnen. B.

---

2. Verſammlung von Gymnaſiallehrern am 1. und 2. Okt. 1848 zu Halle.

Nachdem in der Juli-Verſammlung über die innere Organiſation der Gymnaſien verhandelt war, wurde dießmal die *äußere Einrichtung des Unterrichtsweſens* in Berathung gezogen, worüber ein ausführliches Programm in die Hände der Theilnehmer gegeben wurde. Vorſitzender war Rektor *Eckſtein*.

Die von der Verſammlung angenommenen Sätze ſind folgende:

1. Das Recht der Aufſicht über die Schule übt unmittelbar der Staat aus.
2. Das geſammte Schulweſen wird durch das allgemeine Staatsſchulgeſetz geordnet.
3. Die oberſte Leitung des Schulweſens hat ein beſonderer Unterrichts-Miniſter.
4. Ihm zur Seite ſteht ein Staatsſchulrath, gewählt von dem Unterrichts-Miniſter aus dem Stande der Lehrer mit möglichſt gleichmäßiger Berückſichtigung der verſchiedenen Provinzen Preußens. Der Staats-Schulrath zerfällt in drei Abtheilungen, für Univerſität, Mittelſchule und Volksſchule, die für allgemeine Unterrichtsgegenſtände in Plenarſitzungen zuſammentreten.
5. Die Provinzial- (event. Bezirks-) Schulbehörde wird gebildet aus den von dem Unterrichts-Miniſter ernannten Räthen und aus mindeſtens gleich vielen von dem Lehrerſtande der Provinz auf Zeit zu wählenden Beiſitzern.
6. Zu dem Geſchäftskreiſe dieſer Behörde gehören hauptſächlich: a) die praktiſchen Prüfungen der Schulamts-Candidaten (die Prüfungen pro loco, pro ascensione und pro rectoratu fallen weg); b) die Beaufſichtigung der Anſtalten zur Bildung der Lehrer; c) die Entſcheidung über Einführung von Lehrbüchern auf den Antrag der einzelnen Lehrercollegien; d) die Reviſion der Lektionspläne; e) die Erledigung von Beſchwerden in Schulangelegenheiten.
7. Neben dieſer Behörde beſtehen Provinzial- (Bezirks-) Schulſynoden, zu welchen jedes Lehrercollegium aus ſeiner Mitte zwei Abgeordnete

Digitized by Google

wählt und zu welchen auch von der Bezirksvertretung Nichtlehrer (und zwar halb ſo viel als Lehrer) gewählt werden. Auf den Antrag von mindeſtens drei Provinzialſynoden wird eine Landesſchulſynode berufen, deren Abgeordnete durch gleiches Wahlverfahren beſtimmt werden. Sie werden berufen zur Berathung über alle auf die innere Organiſation der Schulen bezüglichen Fragen. Sie ſtellen Probleme für zu machende Erfahrungen auf, nehmen die darüber einlaufenden Berichte an und theilen die Reſultate mit. Die Sitzungen der Schulſynoden ſind öffentlich. Außer den Synoden für Gymnaſial-Angelegenheiten ſind auch regelmäßige Provinzial- und Landes-Schulſynoden für allgemeine Schulangelegenheiten erforderlich, zuſammengeſetzt aus Lehrern aller Kategorieen.

8. Das Lehrercollegium bilden alle Lehrer einer Schule. Zu ſeinen Befugniſſen gehören vornehmlich: a) die ſelbſtſtändige Behandlung und Entſcheidung aller Disciplinarfälle; b) die Beſtimmung über die Reife der zur Univerſität übergehenden Schüler (die Maturitätsprüfungen fallen weg); c) die Aufnahme neuer Schüler, Cenſuren und Verſetzungen, Abgangszeugniſſe, Beſtimmung von Prämien, Verleihung von Unterſtützungen u. ſ. w.; d) Berathung und Beſchlußnahme über die das Allgemeine der Schule betreffenden und an höhere Behörden zu erſtattenden Berichte.

9. Der Direktor wird von den Staatsbehörden auf Lebenszeit ernannt. Er hat als primus inter pares a) die Ausführung der allgemeinen Geſetze und der beſonderen Schul- und Unterrichtsordnung zu überwachen; b) die Pflicht, die Conferenz in regelmäßigen Friſten nach Bedürfniß oder auf Antrag auch nur eines Lehrers zu berufen und die Berathungen zu leiten — bei Stimmengleichheit hat er das votum decisivum; c) die Beſchlüſſe der Lehrerconferenz zu vollziehen oder inſofern er damit nicht übereinſtimmt, die Entſcheidung der höheren Behörde zu erwirken; d) den Lektionsplan nach vorhergegangener Berathung mit dem Lehrercollegium zu entwerfen und dann der Conferenz zur Beſtätigung vorzulegen; e) die Befugniß die Schule nach außen zu vertreten. Die Inſtruktion der Direktoren wird einer Reviſion unterworfen und für alle Landestheile gleichmäßig.

10. Alle Gymnaſien werden unmittelbare Staatsanſtalten. (Der Staat wird Fürſorge tragen, daß bei Aufhebung der Privatpatronatsverhältniſſe nicht zugleich die für die Gymnaſien ſich daran knüpfenden materiellen Intereſſen eine Benachtheiligung erleiden.) Jeder Lehrer hat die Rechte eines unmittelbaren Staatsbeamten und kann nur durch richterliche Entſcheidung von ſeinem Amte entfernt werden. (Bei dieſer iſt das Gutachten eines andern Collegiums zu hören.) Der Gehalt muß im Intereſſe des Gedeihens der Schule, der wiſſenſchaftlichen Bildung der Lehrer und ihrer geſelligen Stellung angemeſſen geordnet und dem der übrigen Staatsbeamten gleichgeſtellt werden; er wächst unter den geſetzlich feſtzuſtellenden Modalitäten nach Altersſtufen. Die

Digitized by Google

eine Abſtufung bezeichnenden Titel fallen weg; es wird ein gleichmäßiger Titel für alle Lehrer eingeführt. Von einem beſtimmten Lebensalter an hat der Lehrer das Recht der Penſionirung (das preuß. Penſionsreglement bedarf einer Reviſion zu Gunſten der Lehrer). Die Candidaten ſind ſogleich beim Antritt des Probejahrs zu vereidigen.

Damals war freilich auch in Preußen noch Ausſicht eine unabhängige Stellung der Schule von unten bis oben durchführen zu können. Aber jetzt?? — Doch wird auch dieſer Verſuch nicht ganz verloren ſein.

Abgelehnt wurde unter andern folgender einzelne Antrag:

Zu Punkt 9 von den Prof. Steinhardt und Stoy: „der Direktor wird von dem Lehrercollegium aus ſeiner Mitte auf beſtimmte Zeit ernannt," obgleich ſich in langer Debatte ſehr gewichtige Stimmen dafür ausſprachen. Aber das wäre doch auch zu demokratiſch geweſen.

Am Nachmittag des zweiten Tages, nachdem ſchon Viele abgereiſt waren, fand noch Beſprechung einer Minderzahl über den klaſſiſchen Unterricht ſtatt, wobei folgende Sätze angenommen wurden:

a) Das Ziel des altklaſſiſchen Unterrichts iſt das gründliche Verſtehen und das gewandte Ueberſetzen der auf die Schule gehörigen Schriftſteller.
b) Auf die Schule gehören diejenigen Schriftſteller, welche geeignet ſind, die Schüler in die politiſche, ſittlich-religiöſe und künſtleriſche Weltanſchauung des Alterthums einzuführen, inſoweit dieſelbe den Gymnaſiaſten nach ihrer Geſammtbildung zugänglich iſt.
c) Bei der Lektüre dieſer Schriftſteller überwiegt daher die Rückſicht auf den ſachlichen Stoff, den Ideengehalt und die ſchöne Form. Die Erkenntniß der Sprache in ihrer Eigenthümlichkeit wird für dieſelben nur inſofern erzielt, als ſie das unentbehrliche Mittel zum Zweck iſt.
d) Für die oberen Klaſſen wird nach dieſen Rückſichten ein möglichſt in einander greifender Leſekurſus im Voraus entworfen.
e) Die ſchriftlichen Uebungen in den alten Sprachen haben lediglich den Zweck, die Formenlehre und Syntax, ſowie die Eigenthümlichkeiten der Phraſeologie einzuüben.
f) Wie ſie anzuſtellen und wie weit ſie zu führen, bleibt den Unterſuchungen über die Methode überlaſſen.
g) Das Lateinſprechen aber, ſo wie die freien lateiniſchen Aufſätze und Verſe ſind nicht mehr verbindliche Schularbeiten und nicht mehr maaßgebend für die Reife des Schülers.
h) Der Unterricht im Lateiniſchen iſt für die oberſten Klaſſen auf höchſtens 7 Stunden zu beſchränken; die hierdurch erſparten Stunden ſind dem Unterrichte im Deutſchen, in der Geſchichte und in den Naturwiſſenſchaften zuzulegen.

Digitized by Google

3. Mitteldeutſchland.

a) Heſſen.

Kurheſſen. Wie in allen Zweigen der Staatsverwaltung unſer Land den anderen deutſchen Ländern mit Reorganiſationen den Vorrang abläuft, ſo geſchieht es auch mit dem Erziehungs- und Unterrichtsweſen. Unſere Landſtände ſind praktiſcher, unſer Miniſterium energiſcher und über ſeine Maaßnahmen klarer, der Organismus unſerer Staatsverwaltung bereits — Dank der Umwälzung von 1830 und der daraus hervorgegangenen freiſinnigen Conſtitution — geordneter und für die Befriedigung der Bedürfniſſe der Gegenwart mehr vorbereitet, unſer Volk in ſich einſtimmiger und im Durchſchnitt maaßhaltender, als ſonſt irgendwo. Wer darüber vollſtändig unterrichtet iſt, könnte davon ein ſchönes Bild aufrollen zur Benutzung und Nacheiferung für andere Staaten. Hier kann dafür der Ort nicht ſein, wir wollen hier nur ſchildern, wie weit unſer Miniſterium bereits auch dem Erziehungs- und Unterrichtsweſen ſeine Sorge zugewendet hat und welche neue Einrichtungen dieſer Sorgfalt ihren Urſprung verdanken.

Als das Miniſterium Scheffer fluchwürdigen Angedenkens mit den Märztagen des v. J. geſtürzt und der Hanauer Oberbürgermeiſter Eberhard, der Mann des erprobteſten Freiſinns, an die Spitze des Miniſteriums d. J. geſtellt war, durfte man von dieſem Freunde der Wiſſenſchaft und des Unterrichts erwarten, daß er die Schulſache unter ſpecielle beſondere Obhut nehmen würde. Schon im April erließ er ein Reſcript an die Gymnaſialdirectoren, mit ihren Lehrercollegien über den Zuſtand der Gymnaſien in Berathung zu treten und das Reſultat der Berathung zu berichten. Bei der im December erfolgenden Umbildung der innern Landesverwaltung, wurde eine Oberſchulbehörde in Ausſicht geſtellt und dieſe trat bereits mit dem Februar d. J. unter dem Namen einer Oberſchulcommiſſion ins Leben. Dieſelbe iſt dem Miniſterium d. J. zunächſt untergeordnet und beſteht aus einem engern Ausſchuſſe von 4—5 Mitgliedern und einem durch den periodiſchen Zutritt außerordentlicher Mitglieder gebildeten Plenum. Ihr ſind einſtweilen folgende Obliegenheiten zugewieſen a) alle vom Miniſterio überwieſenen Schul- und Unterrichtsangelegenheiten zu begutachten; b) über die von den Bezirks-Schulbehörden an ſie gelangenden Anfragen in techniſchen, das Schulweſen betreffenden Angelegenheiten, insbeſondere in den Fällen erheblicher Meinungsverſchiedenheit zwiſchen dem Bezirksvorſtande und Bezirks-Schulreferenten für Real- und Elementarſchulen zu entſcheiden; c) über den Zuſtand des Schul- und Unterrichtsweſens des Landes im Allgemeinen und der einzelnen Anſtalten insbeſondere ſich ſowohl vermittelſt Einziehung der geeigneten Mittheilungen von den Schulbehörden, als auch durch perſönlichen, mit Genehmigung des Miniſterii vorzunehmenden Beſuch ſich in genauer Kenntniß zu erhalten und wegen Beſeitigung wahrgenommener Mängel, ſowie zur Verbeſſerung und Hebung des öffentlichen Unterrichtsweſens bei dem Miniſterio aus eigenem Antriebe

Digitized by Google

ſelbſtſtändige Anträge zu ſtellen; d) nach einem noch zu entwerfenden Regulative die ſämmtlichen Bewerber um Schulſtellen zu prüfen.

Mag hier noch Manches weiter zu wünſchen übrig bleiben, der gute Wille iſt gezeigt und die Bahn zur weitern Entwicklung eröffnet, und gottlob hat man vorgezogen, ohne erſt wer weiß welche Reſultate der Preußiſchen und Sächſiſchen Conferenzen abzuwarten und theoretiſchen Syſtemen zu Liebe den ganzen bisherigen Organismus in ein verderbliches Schwanken zu bringen, wohl gar überhaupt in Frage zu ſtellen, gleich Hand ans Werk zu legen und der Zeit die weitere Entwicklung zu überlaſſen. Es iſt vor Allem das bisherige Prinzip der Einſeitigkeit verlaſſen, wonach ein juriſtiſcher Referent beim Miniſterio ſo leicht alle Bildungsanſtalten des Landes lahm legen konnte. In der Oberſchulcommiſſion ſind die Referate für die Volks- und Realſchule, für die Gymnaſien und für die Univerſität getheilt und nur die Berathungen gemeinſam. In allen legislatoriſchen und organiſch eingreifenden Fragen aber iſt dieſelbe gehalten, ſich nach den angegebenen Zweigen zu einem Plenum zu erweitern, zu welchem die Betheiligten ihre Deputirten, aus freier Wahl hervorgegangen, abordnen dürfen.

Das Miniſterium Eberhard iſt im Allgemeinen glücklich in der Wahl der Männer, denen es die Durchführung ſeiner Reorganiſationspläne anvertraut. Hier war es durch die Geldmittel beengt, denn eine ſelbſtſtändige Behörde zu beſolden, dazu hatte es für jetzt weder die Genehmigung der Landſtände noch eine Hoffnung, bei der ſo außerordentlich in andern Beziehungen in Anſpruch genommenen Staatskaſſe, die Genehmigung zu erhalten. Es mußte deßhalb die Mitglieder dieſer Oberſchulcommiſſion aus anderweit bereits beſchäftigten Männern wählen, die in Caſſel ihren Wohnſitz hatten. Aber auch bei dieſer Beengung hat es eine glückliche Wahl getroffen. An der Spitze ſteht ein Regierungsaſſeſſor Wigand, deſſen Geſchäftskenntniß und Gewandtheit überall anerkannt iſt, das Referat für die Univerſität hat der lutheriſche Pfarrer Meyer erhalten, das für die Gymnaſien der Gymnaſiallehrer Dr. Ries, das für die Realſchulen der Rektor Dr. Gräfe, das für die Volksſchule der frühere Schul- jetzige Archivrath Voigt. Alle dieſe Herren haben ihre bisherige Stellung beibehalten und nur neben derſelben die neue Arbeit übernommen. Kann das auch ſchwerlich für die Zukunft ſo bleiben, es war, wie geſagt, den augenblicklichen Umſtänden die nöthige Rechnung zu tragen.

Die Oberſchulcommiſſion iſt bereits fleißig und thätig geweſen. Die Berufung des Dr. Knoblauch als Phyſiker, des Dr. Girand als Geologen, des Prof. Zeller von Bern an die Univerſität Marburg, ſprechen dafür. Sie hat dann weiter ſchon zu Oſtern d. J. ein Plenum eintreten laſſen für die Gymnaſialangelegenheiten. Wie oben erwähnt, hatten ſämmtliche Lehrercollegien der ſechs Landesgymnaſien ihre Berathungen gepflogen und ihre Wünſche eingeſendet. Dieſe bildeten die Grundlage einer Berathung, welche in Caſſel vom 11. bis 14. April unter dem Vorſitze des Regierungs-Aſſeſſors Wigand gehalten wurde. An derſelben nahmen außer der Ober-

ſchulcommiſſion, als Mitglieder des Plenums Theil a) die von den ſechs Lehrercollegien gewählten Deputirten Gymnaſiallehrer Dr. Flügel aus Caſſel, Gymnaſiallehrer Schwarz aus Fulda, Gymnaſiallehrer Dr. Haſſelbach aus Marburg, Gymnaſiallehrer Dr. Münſcher aus Hanau, Gymnaſialdirektor Dr. Schieck aus Rinteln und Gymnaſialdirektor Dr. Münſcher aus Hersfeld; b) die vom Miniſterium dazu Committirten Gymnaſialdirektor Dr. Weber aus Caſſel, Gymnaſialdirektor Dr. Vilmar aus Marburg, Gymnaſialdirektor Dr. Dronke aus Fulda, Gymnaſiallehrer Dr. Grebe aus Caſſel und Gymnaſiallehrer Dr. Kohlrauſch aus Rinteln, letztere Beide als Fachlehrer für Mathematik und Phyſik.

Die Reſultate dieſer Berathung, welche der Beſtätigung des Miniſteriums resp. deſſen Befürwortung bei den Landſtänden entgegenſehen dürfen, ſind folgende geweſen:

1. In der Regel iſt alle zwei Jahre zur Berathung der organiſchen Einrichtungen der Gymnaſien eine Plenarverſammlung der Oberſchulcommiſſion zu berufen; die darin zu verhandelnden Gegenſtände ſind in der Regel vorher den einzelnen Lehrercollegien zur Beſprechung und Begutachtung mitzutheilen, damit ihr Deputirter die Anſicht derſelben zu vertreten befähigt werde.

2. Die bisherige erſte oder theoretiſche Prüfung der Candidaten des Gymnaſiallehramtes verbleibt wie bisher der Univerſität; die zweite oder praktiſche ſoll nicht wie bisher vor einer wechſelnden, aus drei Direktoren zuſammengeſetzten Behörde, ſondern vor einer ſtändigen, abgehalten und mit den Plenarverſammlungen der Oberſchulcommiſſion in Verbindung geſetzt werden.

3. Die Lehrerconferenz der einzelnen Gymnaſien, in welcher von jetzt an auch die Hilfslehrer eine beſchließende, nicht blos berathende Stimme, die beauftragten Lehrer in allen Angelegenheiten eine berathende Stimme erhalten, bildet auch fernerhin im Allgemeinen nur einen Beirath des Direktors, doch iſt der letztere bei den unter Nr. 4 genannten inſtruktionsmäßig feſtzuſtellenden Gegenſtänden an die entſcheidende Beſchlußnahme der Conferenz gebunden. Macht er von dem ihm bleibenden Rechte Gebrauch, die Ausführung eines Conferenzbeſchluſſes zu beanſtanden, ſo iſt er verpflichtet, ſeinem zur ſofortigen Einholung der Entſcheidung der Oberbehörde abzuſtattenden Berichte die von einem Mitgliede der Majorität verfaßte Begründung des Majoritätsbeſchluſſes beizulegen.

4. Das Recht der entſcheidenden Beſchlußnahme, bisher der Conferenz nur für gewiſſe disciplinariſche Anordnungen, Cenſuren, Collocationen und Verſetzungen zugeſtanden, wird ausgedehnt auf die Feſtſtellung des Lehrplans auf den Grund allgemeiner, für alle Gymnaſien gegebener Normen, auf die Auswahl des Lehrſtoffs, die Beſtimmung der methodiſchen Grundſätze zur Durchführung des Lehrplans, die Einführung und Abſchaffung der Lehrbücher; ſodann auf die Einrichtung der Schul- und Aufnahmeprüfungen ſowie der Schulfeierlichkeiten; endlich auf die Beurtheilung der Würdigkeit zum Genuß von Beneficien und deren Verleihung. Auch die in den Pro-

Digitized by Google

grammen mitzutheilenden Schulnachrichten werden vor dem Abdrucke der Conferenz wenigſtens nachrichtlich mitgetheilt.

5. Regelmäßige Conferenzen finden wenigſtens einmal im Monat ſtatt, außerordentliche beruft der Direktor nach eignem Ermeſſen oder auf Antrag zweier ſtimmberechtigten Mitglieder der Conferenz. Die Tagesordnung wird gewöhnlich ſchon am Tage vor der Sitzung bekannt gemacht.

6. Außer dieſen Plenarconferenzen gibt es kleinere, aus dem Direktor und den Lehrern einer Claſſe zuſammengeſetzte. Dieſelben treten bei den Aufnahmeprüfungen und bei Disciplinarfällen ein, deren Strafe das Maaß einer geringern Carcerhaft nicht überſchreitet.

7. Der Direktor erhält das Recht, während der Schulzeit den Lehrern einen Urlaub von acht Tagen zu ertheilen, ſowie nur ihm die Beurlaubung des Schülers auf längere Zeit als einen Tag zuſteht. Die Claſſenordinarien erhalten dagegen hinfort das Recht, einzelne Schüler ihrer Claſſe bis zu einem Tage zu beurlauben, unter der Verpflichtung, davon den Direktor ſofort in Kenntniß zu ſetzen.

8. Den für die Bibliothek beſtimmten Verlag verwendet für die Zukunft der Bibliothekar, nur unter Einvernehmen mit dem Direktor. Daſſelbe findet bei dem Verlage für die ſonſtigen Apparate und Lehrmittel z. B. für das mathematiſch-phyſikal. Cabinet, für den Turnplatz u. ſ. w. ſtatt. Der die letztgenannten Apparate beaufſichtigende Lehrer hat die Verwendung des dafür angewieſenen Verlags unter Einvernehmen mit dem Direktor. Verweigert der Bibliothekar eine von einem Lehrer gewünſchte Anſchaffung, ſo entſcheidet die Conferenz.

9. Die bisherigen Dienſtanweiſungen ſind durch neue, den beantragten Aenderungen entſprechende, auch in milderer Faſſung zu haltende zu erſetzen.

10. Die Errichtung einjähriger Lehrkurſe wird empfohlen. Dem entſprechend ſollen die Verſetzungen in höhere Klaſſen und Ordnungen ſowie die Aufnahme neuer Schüler in der Regel nur einmal jährlich ſtattfinden. Die Klaſſenkurſe ſollen in den drei untern Klaſſen einjährig, in den drei obern zweijährig ſein. Es bleibt alſo ein neunjähriger Gymnaſialkurſus.

11. Der Stundenplan ſoll möglichſt darauf bedacht nehmen, daß in keiner Klaſſe gleichzeitig mehr als ein griechiſcher und lateiniſcher Schriftſteller geleſen werde. Auch ſollen Arithmetik und Geometrie, ſowie Geſchichte und Geographie viertel- oder halbjährlich in den einzelnen Klaſſen abwechſeln.

12. Zur Aufnahme in die unterſte Klaſſe ſoll an allen Gymnaſien in der Regel außer dem vollendeten neunten Lebensjahre an Vorkenntniſſen verlangt werden:

a) Fertigkeit im deutlichen und nach Maßgabe dieſer Altersſtufe ausdrucksvollen Leſen und Schreiben deutſcher und lateiniſcher Schrift.

b) Fertigkeit, eine kurze Geſchichte ſchriftlich und mündlich ohne allzugroße Fehler nachzuerzählen.

c) Fertigkeit im Rechnen der vier Species mit ganzen Zahlen.

d) Kenntniß der bibliſchen Geſchichte in ihren Hauptſtellen.

Digitized by Google

13. Der Schwerpunkt des Gymnaſialunterrichts liegt auch für die Folge im Unterricht in der deutſchen, latein. und griechiſchen Sprache; doch iſt eine Ermäßigung nach Zeit und Inhalt unerläßlich.

14. Das Ziel dieſes Unterrichts auf den Gymnaſien ſei:

a) Der Schüler kenne die Geſchichte der deutſchen Literatur und die wichtigſten Momente in der Entwicklung der deutſchen Sprache; er ſei durch Lectüre mit den bedeutendſten Erſcheinungen der mittel- und neuhochdeutſchen Literatur bekannt geworden; ſei endlich im Stande, über einen Gegenſtand aus dem Kreiſe der Schulwiſſenſchaften einen ſprachlich richtigen, wohlgeordneten, in der Darſtellung angemeſſenen Aufſatz abzufaſſen, ſowie ſich mündlich über einen ihm bekannten Gegenſtand klar und fließend im Zuſammenhange auszudrücken.

b) Er ſei der lateiniſchen Sprache ſoweit mächtig, daß er einen Proſaiker der guten Zeit mit Ausſchluß beſonders ſchwieriger Stellen ohne Vorbereitung, einen Dichter derſelben Zeit nach Vorbereitung richtig ins Deutſche, und ein dem latein. Ausdrucke nicht widerſtrebendes Exercitium geſchichtlichen Inhalts grammatiſch richtig in das Lateiniſche übertragen, auch über die grammatiſchen Erſcheinungen der latein. Sprache Rechenſchaft geben könne.

c) Im Griechiſchen ſoll er die Muſterwerke verſtehen, alſo wenigſtens die homeriſchen Gedichte und einen leichten Proſaiker ohne Vorbereitung richtig überſetzen, auch über die wichtigſten grammatiſchen Erſcheinungen dieſer Sprache Rechenſchaft geben können.

15. Die Verfertigung freier lateiniſcher Verſe iſt als allgemeine Forderung für alle Schüler ſowie das Lateinſprechen abzuſchaffen. Auch beſondere Kurſe für antike Metrik und Proſodik, für Antiquitäten, Mythologie, für latein. Styllehre müſſen als unzweckmäßig bezeichnet werden. Fertigkeit im freien Vortrage deutſcher Rede iſt mit allem Fleiße anzuſtreben.

16. Die einſeitig getroffene frühere Beſchränkung des mathem. Unterrichts iſt abzuſtellen. Derſelbe ſoll ſich wieder über die Gleichungen zweiten Grades und über die ebene Trigonometrie erſtrecken. Stereometrie dagegen iſt nicht allgemein vorgeſchrieben. Von Quarta an aufwärts müſſen für dieſen Unterricht wieder vier Stunden wöchentlich eintreten.

17. Der Unterricht in der Phyſik muß in Secunda beginnen. Für Erhaltung und Vervollſtändigung des phyſikal. Apparates iſt für jedes Gymnaſium mindeſtens eine jährliche Summe von vierzig Thalern nöthig.

18. Zur Hebung und Förderung körperlicher Uebungen wird beantragt

a) auf Beſchaffung tüchtiger Turnlehrer Bedacht zu nehmen, einſtweilen durch einen ausgezeichneten Turnlehrer die verſchiedenen Anſtalten von Zeit zu Zeit beſuchen und die Uebungen an denſelben einrichten zu laſſen.

b) die Uebungen unter der Bedingung der Aufſicht durch einen erfahrenen Lehrer auf Exerciren, Fechten und Schwimmen auszudehnen,

c) die Theilnahme an den auch auf die Winterzeit möglich zu machenden Uebungen, ſofern nicht ein körperlicher Fehler oder der ausdrückliche Wunſch der Eltern entgegenſteht, für alle Schüler verbindlich zu machen.

Digitized by Google

d) Die Veranſtaltung von Turnfeſten u. ſ. w. innerhalb der Schule zu empfehlen.

19. Die Vorſchriften über den Beſuch der Kirche und die Theilnahme am heil. Abendmahle Seitens der Schüler ſind mit den Grundſätzen der Religionsfreiheit in Einklang zu ſetzen.

20. Was die Lehrerverhältniſſe betrifft, ſo wird beantragt:

a) Das Verbot, keine andern Schüler des Gymnaſiums als Penſionäre ins Haus zu nehmen, als in verwandtſchaftlichen und nähern Verhältniſſen zu dem Lehrer ſtehende, aufzuheben.

b) Die Gymnaſiallehrſtellen um ſechs zu vermehren und zu dem Ende drei neue Stellen für ordentliche, drei für Hilfslehrer zu ſchaffen.

c) Die Lehrgehalte in der Art zu verbeſſern, daß für die Hilfslehrer nur eine Gehaltsklaſſe von 400 Thlr., für die ordentlichen Lehrer vier Klaſſen von 600—900 Thlr., für die Direktoren zwei Klaſſen von 1000 und 1200 Thlr. beſtehen.

Mag man in dieſen Beſchlüſſen auch mancherlei vermiſſen, was man bei den Lehrerconferenzen anderer Länder nicht blos als Wunſch, ſondern als ſofort zu erfüllende Forderung aufgeſtellt hat: es iſt wenigſtens der entſchiedene Anfang zur beſſern Verwaltung und Organiſation der Gymnaſien gemacht und eine Einrichtung getroffen, welche die beſte Garantie bietet für die periodiſche Erweiterung der Reformen. Zu wünſchen bleibt zunächſt nur, daß das Miniſterium Eberhard noch lange zum Segen des Landes fortwirken dürfe und weder den Angriffen der demokratiſchen Partei noch den Willkürgelüſten von anderer Seite erliege. So lange die Verfaſſung den Miniſtern eine ſo prekäre Lage läßt, wie bisher, kann jeder Tag eine neue Aenderung zu Wege bringen: es dürfte aber bei einem andern Miniſterium zu leicht die frühere höchſte Abneigung gegen die Gymnaſien Platz greifen, die um ſo gefährlicher ſein könnte, als auch die demokratiſche Partei ihren Unwillen darüber ſchon mehrfach geäußert hat, daß die ſechs Gymnaſien des Landes einen mit ihrer Schülerzahl in keinem genügenden Einklange ſtehenden Aufwand erforderten, außer dem Rintelnſchen aber bisher kein anderes Gymnaſium Paralellklaſſen für die Realſchüler eingerichtet hat, noch einzurichten Luſt zu haben ſcheint. Die diesjährigen Oſterprogramme unterſtützen dieſe Beſchwerde, wenn z. B. das Gymnaſium in Hanau ſeit zwei Jahren die unterſte Klaſſe hat eingehen laſſen müſſen und in den fünf übrigen Klaſſen nur ſechzig bis fünfundſechzig Schüler von eilf Lehrern unterrichten läßt; in Hersfeld 108—109 Schüler in vier Klaſſen von zehn Lehrern, in Marburg 185 Schüler in ſechs Klaſſen von fünfzehn Lehrern, in Caſſel dagegen 314—318 Schüler in zehn Klaſſen von vierundzwanzig Lehrern unterrichtet werden. Wir können deßhalb auch die Verwunderung nicht unterdrücken, daß die Frage, ob und wie die Realſchulen mit den Gymnaſien zu verbinden ſeien, gar nicht zur Verhandlung, ja! nicht einmal in Anregung gebracht iſt. Sobald die Oberſchulcommiſſion ſich mit dem Zuſtande des Realſchulweſens genauer beſchäftigen wird, kann es kaum ausbleiben, daß jene Frage bedeutend in den Vordergrund treten wird.

Digitized by Google

Ob die Landſtände ſich überhaupt auf definitive Zuſtimmung zu den Vorſchlägen in Betreff der Gymnaſien einlaſſen können, ehe ſie die neue Organiſation des Geſamtſchulweſens im Zuſammenhange zu überſchauen vermögen, bleibt wohl ſehr zweifelhaft. Jedoch hier kommt es uns nur darauf an, einfach zu referiren; darum ſchließen wir mit dem aufrichtigen Wunſche, daß das Miniſterium für ſeine ernſtlichen Beſtrebungen, den Gymnaſien zu helfen, Anerkennung, Dank und bereitwillige Unterſtützung überall finden möge! —

---

b) Naſſau.

Nirgends iſt wohl in neuerer Zeit der Lehrerwechſel ſchneller vor ſich gegangen, als bei uns.

Prof. Dr. Halm in Hadamar (vor kurzem aus Speier hieher berufen,) geht als Rektor des Gymnaſiums nach München.

„ „ Phil. Wackernagel (ebenfalls noch nicht lange herberufen) geht vom Realgymnaſium in Wiesbaden als Direktor des Realgymnaſiums nach Elberfeld.

„ „ Thomä in Wiesbaden iſt zum Direktor des landwirthſchaftlichen Inſtituts daſelbſt ernannt.

„ Bellinger in Hadamar zum Seminardirektor in Idſtein.

Gymnaſiallehrer Fried. Münſcher in Hanau zum Gymnaſialdirektor daſelbſt.

„ „ Soldan von Hanau nach Marburg,

„ „ Haſſelbach von Marburg nach Hanau verſetzt.

Druckfehler.

Seite 401, Linie 10 das Semicolon zu ſtreichen.
„ „ „ 5 v. unten l. Bewegung ſt. Bemerkung der —
„ 409, „ 14 von oben l. Carriere.
„ 410, „ 6 „ „ l. entgegnete.
„ „ „ 9 v. u. l. wohl ſt. vorerſt.
„ 412, „ 21 v. o. l. Hoch ſt. Geſund.
„ 418, „ 9 v. u. l. fortſetze.

Digitized by Google

Literariſcher Anzeiger.

Stuttgart. Im Verlag von **Ebner & Seubert** iſt ſo eben erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache

nach

Seidenſtücker'=(Ahn'=)ſchen Grundſätzen

als Vorſchule

zu der

franzöſiſchen Chreſtomathie von Gruner und Wildermuth

bearbeitet von

Präceptor **J. Seyerlen,**

Hauptlehrer an der Realſchule zu Stuttgart.

gr. 8. geheftet. Preis 16 Sgr. oder 48 kr.

Für die Trefflichkeit der von Ahn adoptirten Seidenſtücker'ſchen Methode beim erſten Unterricht in lebenden Sprachen ſind die vielen Auflagen des I. Curſes von Ahn's Lehrgang wohl der ſprechendſte Beweis. Daß aber der II. Curſus des Lehrgangs nur zwölf Auflagen erlebte, während der I. deren dreiunddreißig erreicht hat, ſpricht eben ſo entſchieden dafür, daß Ahn's Arbeit nur theilweiſe gelungen iſt. Und in der That iſt er der trefflichen Methode nur etwa bis zur erſten Hälfte des I. Curſes treu geblieben; mit der zweiten Hälfte hat er ſie verlaſſen, ohne zu derſelben wieder zurückzukehren. Die von ihm angeführten Conjugationsformen ſind überdies weder vollſtändig, noch überſichtlich genug, und gleichwohl enthalten ſie modes und temps (z. B. subjonctif, impératif, défini etc.), welche in keinem Abſchnitt ſeines Buches abgehandelt werden. Endlich iſt der Uebergang von der einfachen Satzbildung zu dem völlig freien Periodenbau des ausgebildeten Satzes viel zu wenig vorbereitet, ſo daß ohne ein weiteres Zwiſchenglied von ſeinem Buche aus unmöglich zur Lectüre zuſammenhängender Leſeſtücke übergegangen werden kann. Dieſe Mängel einerſeits, ſo wie der anerkannte Werth der rein Seidenſtücker'ſchen Methode andrerſeits veranlaßten den Verfaſſer, ein Elementarbuch nach der genannten Methode anzufertigen, welches den Schüler vom erſten Elemente bis zur Stufe der Chreſtomathie lückenlos zu führen geeignet wäre. Wie er zu dieſer Arbeit von mehreren ſeiner Collegen aufgefordert worden war, ſo hatte er ſich auch ihrer Beihülfe und ihres Rathes in ausgedehnter Weiſe zu erfreuen; ſo daß ſein Buch, das erſt im Plane und ſpäter im Manuſcript ihrer Prüfung und gründlichen Kritik unterſtellt und nach ihren Wünſchen und Anſichten abgeändert worden iſt, als ein Reſultat der Erfahrungen mehrerer Lehrer betrachtet werden kann, die ſämmtlich beziehungsweiſe ſeit 12—20 Jahren mit dem Elementarunterricht im Franzöſiſchen vertraut ſind.

Die Grundſätze, welche in Folge gemeinſchaftlicher Berathungen als maßgebend für die Bearbeitung des Elementarbuches feſtgeſtellt wurden, ſind folgende:

Digitized by Google

1) Das Elementarbuch führt den Anfänger durch eine Reihe grammatiſcher Uebungen vom erſten Elemente bis zum Eintritt in die Chreſtomathie und die ſyſtematiſche Grammatik, ſo daß kein weiteres Buch bis dahin nöthig iſt.

2) Das Elementarbuch faßt ferner eine Anzahl zuſammenhängender Leſeſtücke in ſich, deren Conſtruction ſo einfach iſt, daß ſich nicht wohl eine Schwierigkeit in denſelben findet, die in den vorausgegangenen grammatiſchen Uebungen nicht bereits gelöst wäre.

3) Die grammatiſchen Uebungen ſind in der von Ahn eingeführten Seidenſtücker'ſchen Methode durchzuführen, doch ſo, daß die Mängel der Ahn'ſchen Bearbeitung vermieden und das Ungenügende derſelben ergänzt werde.

4) Endlich hat das Elementarbuch eine vollſtändige Ueberſicht der Conjugation von avoir und être, ſowie der regelmäßigen verbes aufzuſtellen.

Das Werkchen beſteht aus drei Abtheilungen.

Die I. Abtheilung enthält eine nach Leſeregeln geordnete Sammlung von Wörtern, aus welchen franzöſiſche und deutſche Sätzchen gebildet ſind, die von den Schülern memorirt werden.

Die II. Abtheilung beſteht aus 246 theils franzöſiſchen, theils deutſchen Uebungen, in welchen das verbe mit ſeinen manchfachen Abänderungen gleichſam die fortlaufende Kette bildet, der die übrigen Redetheile allmälig eingewoben werden.

Die III. Abtheilung faßt 80 zuſammenhängende Leſeſtücke im beſchreibenden und hiſtoriſchen Style in ſich, unter welchen ſich neben mehreren naturhiſtoriſchen Bildern eine Sammlung kleiner Briefe und Erzählungen befindet.

Eine werthvolle Zugabe zu dieſer kleinen Chreſtomathie bildet eine Anzahl deutſcher Uebungsſtücke, welche den letzten 31 franzöſiſchen Leſeſtücken der III. Abtheilung nachgebildet ſind und mit denſelben parallel gehen. Sie haben die Beſtimmung, den Schüler in die freiere Compoſition einzuleiten, was dadurch erzielt wird, daß je das deutſche Uebungsſtück das gleiche Material an Wörtern und grammatiſchen Formen — nur in andern Verbindungen — enthält, wie das entſprechende franzöſiſche.

So weit kann die Seidenſtücker'ſche Methode fortgeſetzt werden, und ſo weit muß ſie auch conſequent verfolgt werden, wenn ihr wirklicher Werth erkannt werden ſoll. Bis jetzt iſt dies noch in keinem Buche bis zu dieſer Grenze geſchehen, und es dürfte wohl keinen Lehrer reuen, dieſen erſten Verſuch einer gründlichen Prüfung zu unterwerfen.

Die Conjugationsformen ſind in einer Vollſtändigkeit gegeben, wie dies in wenigen ähnlichen Büchern der Fall iſt; ſie ſind in gerader, fragender, verneinender und fragend-verneinender Rede, ſowie in Verbindung mit pron. pers. aufgeführt und enthalten das vollſtändige passif und das verbe réciproque.

Zur Erleichterung des Nachſchlagens iſt ein Verzeichniß der franzöſiſchen Wörter mit den Nummern der entſprechenden Uebungen angehängt; für die deutſchen Wörter ſchien ein ſolches überflüſſig, da die deutſchen Sätze in der Regel aus dem Wörtermaterial der vorhergehenden franzöſiſchen Stücke gebildet ſind. Da dieſes Elementarbuch mehr gibt als es verſpricht, da mit ſeiner Hülfe der Anfänger bis zum Eintritt in die Chreſtomathie keines weiteren Buches bedarf, da es ferner in Rückſicht auf typographiſche Ausſtattung und Billigkeit des Preiſes von keinem ähnlichen Buche übertroffen, oder auch nur erreicht wird, ſo dürfte es ſich der rühmlich bekannten Chreſtomathie von Gruner und Wildermuth, auf die es vorbereiten ſoll, und der es in Druck und Format völlig gleicht, um ſo eher an die Seite treten, als der Verfaſſer der genannten Chreſtomathie (erſten Theils) der Bearbeitung des Elementarbuches ſtets ein freundlich berathendes Intereſſe zugewendet hat.

Digitized by Google

In **Baumgärtner's** Buchhandlung zu Leipzig iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

New and complete

Pocket-Dictionary

of the english and french languages.

Containing

all the words in general use, together with their pronunciation according to a new system.

Compiled from the best authors,

by Dr. F. E. Feller and Dr. J. H. Kaltschmidt.

I Volume. (Stereotype-Edition.) 4.
Price: 1 Thlr.

Nouveau et complet

Dictionnaire de Poche

français et anglais.

Contenant

tous les mots généralement en usage, composé

par Dr. F. E. Feller et Dr. J. H. Kaltschmidt

d'après les meilleures sources.

II Volume. (Edition stéréotype.) 4.
Prix: 22½ Ngr.

Im Verlage von **Juſt. Alb. Wohlgemuth** in Berlin iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Bibliſche Geſchichte

der heiligen Schrift nach erzählt und für das Verſtändniß der untern Klaſſen in Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen

erläutert von

Lic. theol. **Joh. Heinr. Kurtz,**

K. K. Hofrath und Oberlehrer der Religion am Gymnaſium zu Mitau.

geh. 8. Preis 16 Sgr. oder 57 kr. (In Parthien billiger.)

Bibelglaube

in

Bibelwort.

Der Lehrinhalt der heiligen Schrift, mit ihren eigenen, zu einer geordneten Entwickelung verbundenen Ausſprüchen für Schule und Leben dargeſtellt

von

J. K. Schröter, Prediger.

geh. 8. Preis 7½ Sgr. oder 27 kr.

Thym, Dr. **Heinr. Theod.,** Liturgiſches Handbuch zum Gebrauche für Paſtoren, Küſter und Schullehrer bei Fürbitten für Verlobte und geſegnete Ehefrauen, bei Dank-

Digitized by Google

ſagungen für Entbindungen und Hochzeiten, ſowie auch bei Beerdigungen. 8. geb. Preis 10 Sgr. oder 36 kr.

Völkerling, J. C. T., Schul-Andachten für die gewöhnlichen und feierlichen Schultage. 8. geh. Preis 5 Sgr. oder 18 kr.

In der **C. H. Beck**'ſchen Buchhandlung in Nördlingen iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

W. Löhe, ev. Pfr., Die Miſſion unter den Heiden. Zwei Geſpräche zur Belehrung des Volks geſchrieben. 16. 118 Seiten. 1843. Preis 5 gr. oder 18 kr.

Hofmann, Dr. **J. Chr. K.**, Prof. in Roſtock, Lehrbuch der Weltgeſchichte für Gymnaſien. 2 Theile. gr. 8. Zweite verbeſſerte Auflage. 1843. geh. Preis Thlr. 1. 10 gr. oder fl. 2. 12 kr.

— — Daſſelbe. Zweite Hälfte: Die Welt ſeit Chriſto. gr. 8. (18½ Bog.) 1839. geh. 18 gr. oder fl. 1. 12 kr.

Lehrer, welche dieſes treffliche Lehrbuch (auch als Leſebuch zum Privatgebrauch zu empfehlen) beim Unterricht in Lehranſtalten und Privatſtunden zu Grunde legen wollen, können ſich in allen Buchhandlungen Exemplare zur Einſicht verſchaffen.

Bei **Scheitlin & Zollikofer** in St. Gallen iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Lehrbuch der Naturgeſchichte.

Für

Real- und andere höhere Bürgerſchulen.

Von

J. Wartmann.

Zweite vielverbeſſerte und vermehrte Auflage.

Preis 20 Sgr. oder 1 fl.

Herr Direktor Wurſt ſagt ſchon über die erſte Auflage in den „Zwei erſten Schuljahren", 2. Aufl. S. 256: „Als ein ganz vorzügliches Buch empfehlen wir allen Lehrern ‚J. Wartmann's Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeſchichte.' Dieſe Schrift zeichnet ſich durch Klarheit in der Darſtellung und durch höchſt glückliche, ächt methodiſche Auswahl des Lehrſtoffes vor allen andern ähnlichen Schriften ſo vortheilhaft aus, daß wir ſie allen Lehrern dringend empfehlen müſſen."

Die obligatoriſche Einführung der Wartmann'ſchen Lehrbücher im Großherzogthum Baden mit dem dadurch viel vergrößerten Abſatz machte den Verlegern einen billigeren Preis möglich.

Digitized by Google

Literariſcher Anzeiger.

Stuttgart. Im Verlag von **Ebner & Seubert** iſt erſchienen und in allen Buchhandlungen vorräthig:

Praktiſche Schulgrammatik

der

engliſchen Sprache.

In zwei ſtufenmäßig geordneten Abtheilungen

nebſt Elementarleſeſtücken als Vorſchule zu ſeiner engliſchen Chreſtomathie

bearbeitet von

Ludwig Gantter,

Lehrer der engl. Sprache am obern Gymnaſium u. d. polytechn. Schule zu Stuttgart.

1. Abthlg. gr. 8. (16 Bogen) geheftet Preis fl. 1. oder 20 Sgr.

Das Bedürfniß einer praktiſchen Schul-Grammatik der engliſchen Sprache iſt gewiß ſchon vielfach gefühlt worden; denn die bis jetzt erſchienenen Grammatiken, ſo nützlich ſie auch für das Privatſtudium ſeyn mögen, entſprechen den Zwecken der Schule nur in ſehr geringem Grade.

Von ihren Mängeln überzeugt, hat nun der Verfaſſer nach ſchulgemäßen Grundſätzen eine neue Grammatik bearbeitet. Dieſelbe zerfällt in 2 Abtheilungen 1) Einen Elementarkurſus, der die Formenlehre gründlich und durchaus praktiſch behandelt. Dieſer Abtheilung ſind mehrere leichte Leſeſtücke beigegeben worden, wodurch dieſer erſte Theil ein vollſtändiges Elementarbuch bildet. 2) Aus einem höheren Curſus, der hauptſächlich die Syntax durchführt, wobei durchaus Rückſicht auf die Erwerbung eines zuſammenhängenden, fließenden Styles genommen wird, indem die aus des Verfaſſers engliſcher Chreſtomathie gezogenen Beiſpiele ſo eingerichtet ſind, daß die neue Regel in einer Erzählung einem Briefe oder andern vollſtändigen Stücke angewandt wird, und beſtändig früher gegebene Regeln praktiſch wiederholt werden. Außerdem enthält dieſer Curſus eine Anleitung nebſt Skeletten für freie Compoſition jeglichen Styles vom gewöhnlichen Briefſtyl bis zum höheren hiſtoriſchen; und endlich eine Abhandlung über die engliſchen Synonymen.

Die zweite Abtheilung wird bis Ende Oktobers erſcheinen.

In demſelben Verlag erſchien früher:

Gantter L. Study and Recreation. Englische Chrestomathie für Real- und gelehrte Schulen und den Privatgebrauch. gr. 8. (29 Bog.) geh. Preis fl. 1. 48 kr. od. Thlr. 1. 4 Sgr.

Gantter L. Studio italiano. Italienische Chrestomathie für Real- und gelehrte Schulen und den Privatgebrauch. gr. 8. (14½ Bogen) geh. Preis fl. 1. oder 20 Sgr.

Digitized by Google

Die Raumlehre

für

Bürger= und Gewerbeſchulen

von

Oberſtudienrath Fr. G. Kapff.

gr. 8. $3\frac{1}{2}$ Bogen mit 10 lithogr. Abbildungen. Preis 32 kr. oder 10 Sgr.

Dieſe Schrift enthält in drei Bogen die Planimetrie, Stereometrie, praktiſche Geometrie und deren hauptſächlichſte Anwendung auf die Gewerbe, und iſt beſtimmt, ſowohl in den bis zum vierzehnten Lebensjahr reichenden Bürgerſchulen als in den niedern Gewerbeſchulen in etwa zwei Jahren vollendet zu werden.

In unſerem Verlage erſchien und iſt durch alle Buchhandlungen zu haben:

Aufgabenbuch

für den

ſchriftlichen Gedankenausdruck der Kinder

deutſcher Volksſchulen.

Von

K. G. Petermann,

Direktor der evangeliſchen Freiſchule in Dresden.

Erſtes Heft:

Untere und mittlere Stufe.

$5\frac{1}{4}$ Bogen broch. $3\frac{1}{2}$ Ngr., Parthiepreis 25 Exempl. $2\frac{1}{2}$ Thlr.

(Das zweite Heft, obere Stufe, erſcheint baldigſt.)

So wie die frühern Schriften des geehrten Herrn Verfaſſers ſich der günſtigſten Aufnahme erfreuten ſo hat auch das vorgenannte Büchelchen bereits vielfache Anerkennung und Einführung in einer großen Anzahl vaterländiſcher Schulen gefunden.

Instruction and Recreation.

A selection of englisch literature,

collected and arranged under proper heads

for

the use of schools and private study,

by

Dr. H. A. Manitius.

14 Bogen gr. 8. broch. 20 Ngr.

Wir empfehlen dieſes aus den beſten engliſchen Schriftſtellern, in geordneter Reihenfolge, höchſt zweckmäßig zuſammengeſtellte Lehr= und Leſebuch, ſowohl zum Unterricht wie zum Privatſtudium.

Adler & Dietze in Dresden.

Digitized by Google

Das bekannte und beliebte Haus- und Volksbuch:

Der Verbreiter gemeinnütziger Kenntniſſe

redigirt von

Prof. O. Möllinger,

hat mit dem Jahr 1849 ſeinen 17. Jahrgang angetreten.

Die erſten Nummern haben die zahlreichen Abonnenten ſogleich nach Erſcheinen erhalten.

Alle ſoliden Buchhandlungen nehmen fortwährend Beſtellungen an; die bisher erſchienenen Nummern werden prompt nachgeliefert.

Preis von 26 Nummern mit entſprechenden Abbildungen fl. 2. 24 kr.— Den überall entſtehenden Volks- und Bürgervereinen iſt dieſe ſo gemeinnützige Zeitſchrift ganz beſonders zu empfehlen, da die darin enthaltenden praktiſchen Aufſätze überall gute Aufnahme finden.

Jent & Gassmann in Solothurn.

Neue Schulkarten von Schwaben

von

F. D. P. Koch.

1) Flußnetz von Schwaben, blau gedruckt. 6 kr.
2) Flußnetz und Gebirgskarte, in braun und blau, mit Randprofilen nach allen 4 Himmelsgegenden. 9 kr.
3) Phyſikaliſch-politiſche Karte von Württemberg, Baden und Hohenzollern, nördlich bis Frankfurt reichend, und auf der Weſtſeite noch den größten Theil von Rheinbaiern, ſo wie einen Theil des Elſaß umfaſſend, mit den eingetragenen Namen vieler Ortſchaften, Angabe der Eiſenbahnen, ſechs übereinander liegenden Gebirgsprofilen und einem, dem geognoſtiſchen ähnlichen Colorit. 9 kr.

Sämmtliche drei Karten haben ganz großes Bogenformat und ſind auf gutes Schreibpapier gedruckt.

Da die richtige Auffaſſung eines Terrainbildes hauptſächlich auf einer gründlichen Einprägung des Flußnetzes beruhen, ſo wird die Karte Nr. 1. gewiß allen Schulen willkommen ſein, wo die Umſtände ein gründlicheres Studium der vaterländiſchen Geographie geſtatten.

Auf Nr. 2. iſt mit dem Flußnetz das Terrainbild vereinigt, und da dieſe Karte in Farbendruck ausgeführt und nicht durch Namen überladen iſt, ſo verhilft ſie dem Schüler zu einer klaren Anſchauung der plaſtiſchen Verhältniſſe des vaterländiſchen Bodens.

Auf Nr. 3. iſt hauptſächlich auch dem Politiſchen Rechnung getragen, indem die Namen mehrerer hundert Wohnorte, ſowie die Landes- und Kreisgrenzen und Eiſenbahnen eingetragen ſind. Die Ortsnamen ſind jedoch abgekürzt und finden, ſowie die mit Zahlen bezeichneten Gebirge und Berge, auf dem Rande ihre Erklärung. Auf dieſe Weiſe iſt das Terrainbild durchaus nicht verdeckt und wird daſſelbe überdies noch, durch ein eigenthümliches Colorit hervorgehoben. Es iſt nämlich die Tiefebene

Digitized by Google

des Rheinthals mit einem hellgrünen, die Hochebene von Oberſchwaben mit einem bläulichgrünen, die wellige Ebene des Muſchel- und Liaskalkes mit einem hellbraun und violetten, der Schwarzwald nebſt den Vogeſen mit einem röthlichen, das Gebilde Keupers mit einem gelben Farbentone bezeichnet, während der Jura-Kegelgürtel der Alb in ſeiner weißen Farbe ſich darſtellt, ſo daß die Karte ein ſehr freundliches Bild des Landes darbietet und auf das Auge des Beſchauers einen wohlthuenden Eindruck macht ꝛc. — Die unten angehängten 6 Profile ſind nicht ineinander geſchoben, ſondern geſondert und machen die vertikale Gliederung des Bodens in den verſchiedenſten Gegenden anſchaulich.

Der außerordentlich wohlfeile Preis dieſer Karten wird die Einführung derſelben gewiß in keiner Schule erſchweren.

Hall im April 1849.

Wilh. Nitzſchkes Verlag.

☞ Zur Einführung in Schulen erlauben wir uns, den Herren **Schuldirectoren** an höheren Lehranstalten und den Herren **Mathematikern** zu empfehlen:

Geometrische Aufgaben

mit besonderer Rücksicht

auf

geometrische Construction

von

C. Adams.

Hundert Aufgaben mit 11 Figurentafeln.

gr. 8. broch. 3 Thlr. oder fl. 5. 15 kr. rhein.

Die merkwürdigsten Eigenschaften

des

geradlinigen Dreiecks

von

C. Adams.

Mit zwei Kupfertafeln.

gr. 8. broch. 1 Thlr. 7½ Ngr. oder fl. 2. 15 kr. rhein.

Mnemonik

und ihre Anwendung auf das Studium der Geschichte

von

Ed. Pick.

gr. 8. broch. Preis Thlr. 1. 7½ Ngr. oder fl. 2. 15 kr. rhein.

Digitized by Google

Die Lehre von den Transversalen

in ihrer Anwendung auf die Planimetrie.

Eine Erweiterung

der

Euklidischen Geometrie

von

C. Adams.

Mit 12 Kupfertafeln.

gr. 8. Preis Thlr. 1. 15 Ngr. oder fl. 2. 42 kr. rhein.

Die harmonischen Verhältnisse.

Ein Beitrag

zur neueren Geometrie

von

C. Adams.

Erster Theil.

Mit 4 Kupfertafeln. gr. 8. Preis Thlr. 2. 15 Ngr. oder fl. 4. 30 kr.

Freundlicher Wegweiser

durch den deutschen Dichterwald.

Für Gebildete ausser dem Gelehrtenstande; zugleich ein Schulbuch für Lehrerseminarien, höhere Töchterschulen und für die obern Klassen deutscher Realschulen.

Von

Dr. Thomas Scherr.

544 Seiten gr. 8. geh. Preis Thlr. 1. oder fl. 1. 48 kr. rhein.

Es sei uns zu bemerken gestattet, dass vorstehende Werke sich der günstigsten Beurtheilung in den gediegensten pädagogischen Zeitschriften erfreuen, und dass zumal die mathematischen Lehrbücher des Herrn Adams von dem Königl. preussischen Cultusministerium zur Einführung amtlich anempfohlen wurden.

☞ **Bei Abnahme von Parthieen gewähren wir bedeutende Vortheile.**

Winterthur, den 20. Februar 1849.

Steiner'sche Buchhandlung.

Digitized by Google

Im Verlage von A. D. Geisler in Bremen iſt ſo eben erſchienen und in allen Buchhandlungen vorräthig:

Scheller, E., Warum iſt der Religionsunterricht gänzlich aus der Schule zu verweiſen? Lehrern und Laien, überhaupt Allen, welche eine „Reform des Schulweſens" für nothwendig und wünſchenswerth halten, zum Nachdenken gewidmet.

Klar und bündig ſpricht der Herr Verfaſſer ſich über dieſen Gegenſtand aus und kann überall zur Beherzigung empfohlen werden. Nicht die Religion ſoll aus der Schule entfernt werden, ſondern nur der ſyſtematiſche Religionsunterricht, damit eine freie Denkweiſe von der allein wahren und reinen Liebe Gottes in das jugendliche Gemüth gelegt wird.

So eben iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Griechiſche Formenlehre

für

Anfänger.

Mit einem Anhange über die homeriſchen Formen.

Von

Dr. Johannes Siebelis,

Lehrer am Gymnaſium zu Hildburghauſen.

(7 Bogen. broſch. — 9 Ngr.)

Bautzen, den 12. Juni 1849.

R. Helfer.

In der **Elwert'ſchen Univerſitäts-Buchhandlung zu Marburg** iſt erſchienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Collmann, Dr. **E.,** franzöſiſche Grammatik für Gymnaſien und Studierende. Nach Friedrich Dietz. br. 27½ Bogen. gr. 8. Rthlr. 1. = fl. 1. 48 kr.

Vilmar, Dr. **A. F. C.,** Geſchichte der deutſchen National-Literatur. Dritte vermehrte Auflage. Zwei Bände. br. Rthlr. 2. 15 Sgr. = fl. 4. 30 kr.

Vorländer, Dr. **F.,** Wiſſenſchaft der Erkenntniß. br. 22 Bogen. Rthlr. 1. 15 Sgr. = fl. 2. 42 kr.

In meinem Verlage erſchien ſo eben und iſt durch alle Buchhandlungen zu erhalten:

Allihn, Dr. **F. H. Th.,** Privatdocent in Halle, über die Bedeutung des Studiums des griechischen Alterthums für philosophische Bildung in gegenwärtiger Zeit. gr. 8. 1849. geh. Preis 12 Sgr.

Digitized by Google

Kützing, Prof. Dr. **Fr. Tr.**, die Elemente der Geographie, als Leſebuch für Gymnaſien, Real-, Bürger- und Töchterſchulen bearbeitet. gr. 8. 1849. geh. Preis 12 Sgr.

Adolph Büchting in Nordhausen.

Zu Göthe's Jubelfeier

erſchien ſo eben bei **J. Bädeker** in Elberfeld und iſt in allen Buchhandlungen zu haben:

Studien zu Göthe's Werken.

Von Heinrich Düntzer.

31 Bogen elegant geh. 2½ Thlr.

Inhalt: Ueber Goethe's politiſche Anſicht und ſeine Stellung zu den Bewegungen der Zeit. — Göthe's „Lotte" und die Leiden des jungen Werthers, — nebſt Ueberſicht der Werther-Literatur. — Wilhelm Meiſters Lehr- und Wanderjahre. u. v. A.

Bei **J. K. Schrag** in Nürnberg iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu haben:

Vademecum

für Latein Lernende zur Einführung in den Sprachschatz,

von **Prof. G. Herold**.

8. 1848. 45 kr.

Für alle Schulen, in denen Latein Lernende der unteren und mittleren Stufe mit ſelbſtthätigem Nachdenken Wörter aufſuchen oder zeitenweiſe auswendig lernen ſollen, ein treffliches Handbuch, in welchem die wichtigſten Glieder einer Wortfamilie ſammt vielen der aus ihnen gebildeten Redensarten mit Sachkenntniß etymologiſch zuſammengeordnet ſind.

Nördlingen. In der **C. H. Beck**'ſchen Buchhandlung iſt ſo eben erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Göhring, Chr. K. F., Morgen- und Abendgebete auf alle Sonntage, Wochen und Feſte des Kirchenjahrs, nach den gewöhnlichen Sonn- und Feſttags-Evangelien und Epiſteln eingerichtet. Mit beigefügten Bibelſprüchen. Mit 1 Titelkupfer. XX und 468 S. in gr. 12. 1 Thlr. oder 1 fl. 36 kr.

Der Herausgeber dieſes in Form und Inhalt anſprechenden, trefflichen Gebetbuches iſt durch ſeine „auserleſene chriſtlichen Kerngebete" (Pr. 25 Ngr. oder 1 fl. 18 kr., Nördlingen 1842), den „täglichen Wandel des Chriſten. 2te Auflage." (Pr. 6 Gr. oder 20 kr., Nördlingen 1844) und „des Chriſten Morgen und Abendſegen" (Pr. 3 Ngr. oder 10 kr., Nördlingen 1844) dem chriſtlichen Publikum aufs Vortheilhafteſte bekannt, ſo daß es dieſem neuen Werke eines ſchon bekannten und beliebten Autors an günſtiger Aufnahme nicht fehlen wird.

Digitized by Google

Durch alle Buchhandlungen iſt zu beziehen:

Berger, Dr., Lateiniſche Grammatik für den Unterricht auf Gymnaſien. gr. 8. 267 Seiten. 25 Ngr.

Der Plan, eine Grammatik zu liefern, die für den ganzen Gymnaſial-Curſus ausreicht, zugleich die Ausführung dieſes Planes, wie überhaupt die ganze Einrichtung, haben dieſer Grammatik bereits Eingang auf mehreren Gymnaſien verſchafft. Ein dazu gehöriges Leſebuch für die unterſten Claſſen iſt bereits unter der Preſſe und wird in einigen Wochen erſcheinen.

Celle im Mai 1849.

Capaun-Karlowa'ſche Buchhandlung.

Im Verlage von Scheitlin und Zollikofer in St. Gallen iſt erſchienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Das Gebetbuch der Bibel

oder

das Beten, die Gebete und die Gebetserhörungen der heil. Schrift.

Herausgegeben

von

Karl Steiger.

1. Abtheil. Altes Teſtament. 2. Abtheil. Neues Teſtament.

Kompl. 3 fl. 18 kr. oder 1 Rthlr. 27 Ngr.

Der im Gebiete der Asceſe rühmlich bekannte Verfaſſer liefert in dieſer Schrift einen originellen Verſuch die h. Schrift als beſtes, ſchönſtes und würdigſtes Gebetbuch zu benutzen; wie ſehr dieß gelungen, iſt von den öffentlichen Stimmen bereits anerkannt worden.

Agathon

oder

der Führer durchs Leben

für denkende Jünglinge.

Von

P. Scheitlin, Profeſſor.

3te Aufl. mit 1 Stahlſtich.

broſch. 1 fl. 48 kr. oder 1 Rthlr. geb. 2 fl. oder 1 Rthlr. 7½ Ngr.

Der allgemeine Beifall, deſſen ſich die bisherigen ſtarken Auflagen des Agathon zu erfreuen hatten, beweiſen die vorzügliche Brauchbarkeit des Buchs, das voll geſunder Lebensweisheit und pſychologiſchen Tiefblicks ein zuverläßiger Führer des Jünglings iſt und den Freunden und Leitern der Jugend mit voller Zuverſicht empfohlen werden darf. Die günſtigſten Beurtheilungen dieſes Buchs in den geachtetſten kritiſchen Journalen bewährten ſich durch den in wenigen Jahren erfolgten Abſatz von mehr als 6000 Exemplaren.

Digitized by Google

Digitized by Google

HDI
HW 2P9K G

Digitized by Google

Digitized by Google